



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Υπερεθνικές πολιτικές γλωσσικού γραμματισμού και εθνικά αναλυτικά προγράμματα για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Πραγματώσεις τους και ρυθμιστικός λόγος σε σχολεία υποβαθμισμένων αστικών περιοχών

Σοφία Κουτσιούρη

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Άννα Τσατσαρώνη, Ομότιμη Καθηγήτρια, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου (Επιβλέπουσα)

Αθανάσιος Τζιμογιάννης, Καθηγητής, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου (Μέλος)

Κωνσταντίνος Δημόπουλος Καθηγητής, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου (Μέλος)

Κόρινθος, 2021

Επταμελής Εξεταστική Επιτροπή

(Όπως ορίστηκε από τη Γενική Συνέλευση Ειδικής Σύθεσης του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου στη 200^η Συνεδρίασή της (15/07/2021))

Άννα Τσατσαρώνη, Ομότιμη Καθηγήτρια, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου (Επιβλέπουσα)

Κωσταντίνος Δημόπουλος, Καθηγητής, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου (Μέλος της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής)

Αθανάσιος Τζιμογιάννης, Καθηγητής, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου (Μέλος της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής)

Δέσποινα Τσακίρη, Καθηγήτρια, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου (Μέλος)

Νίκος Φωτόπουλος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου (Μέλος)

Αμαλία Υφαντή, Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών (Μέλος)

Αντιγόνη Σαρακινιώτη, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (Μέλος)

Η έγκριση της διδακτορικής διατριβής από το τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Σχολής Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα (σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 201, παράγραφος 2 του ν. 5343/1932).

Ευχαριστίες

Η ολοκλήρωση αυτής της διδακτορικής διατριβής ήταν το αποτέλεσμα μιας επίπονης προσπάθειας στην οποία αφιέρωσα μεγάλα αποθέματα σωματικών, πνευματικών και ψυχικών δυνάμεων. Ωστόσο, αυτός ο αγώνας δε θα ευοδωνόταν, χωρίς τη διαρκή καθοδήγηση και την αμέριστη υποστήριξη της Επιβλέπουσας Καθηγήτριας κ. Άννας Τσατσαρώνη. Γι' αυτόν τον λόγο, ευχαριστώ από καρδιάς την κ. Τσατσαρώνη, για τη διαρκή παρουσία της και τους πολλαπλούς τρόπους με τους οποίους συνέβαλε στην επιστημονική συγκρότησή μου. Άννα, σε ευγνωμονώ για ό,τι μου προσέφερες.

Θερμές ευχαριστίες οφείλω να απευθύνω, επίσης, στα Μέλη της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής, τους κυρίους Αθανάσιο Τζιμογιάννη και Κωνσταντίνο Δημόπουλο, Καθηγητές του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, για τον εποικοδομητικό σχολιασμό της εργασίας μου και την ανατροφοδότηση που μου παρείχαν. Ευχαριστώ, επίσης, θερμά τα υπόλοιπα μέλη της Επταμελούς Εξεταστικής Επιτροπής για τη συμμετοχή τους σε αυτή: την Καθηγήτρια κ. Δέσποινα Τσακίρη, τον Αναπληρωτή Καθηγητή κ. Νίκο Φωτόπουλο, την Καθηγήτρια κ. Αμαλία Υφαντή και την Επίκουρη Καθηγήτρια κ. Αντιγόνη Σαρακινιώτη. Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στην κ. Σαρακινιώτη για τις γόνιμες επιστημονικές συζητήσεις που κάναμε σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διδακτορικής διατριβής μου.

Ευχαριστώ, επίσης, θερμά την κ. Αγγελική Ηλία, η οποία, ως άριστη γνώστης της δημόσιας εκπαίδευσης του κέντρου της Αθήνας, μου προσέφερε πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με τα δημόσια σχολεία της περιοχής και διευκόλυνε την αρχική επικοινωνία και επαφή με τους συμμετέχοντες/τις συμμετέχουσες στην εμπειρική έρευνα.

Ένα μεγάλο «ευχαριστώ» πρέπει να απευθύνω στον φιλόλογο/στις φιλόλογους, στις Σχολικές Συμβούλους και στους διευθυντές/στις διευθύντριες των σχολείων που συμμετείχαν στην εμπειρική έρευνα. Είμαι ευγνώμων προς αυτούς/ές, που με εμπιστεύθηκαν και μοιράστηκαν μαζί μου τις εμπειρίες και τους προβληματισμούς τους. Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω να απευθύνω στις φιλόλογους που άνοιξαν την πόρτα της σχολικής τους τάξης, επιτρέποντάς μου να

παρατηρήσω τη διδασκαλία τους. Χωρίς τη βοήθειά τους αυτή η μελέτη δε θα είχε πραγματοποιηθεί.

Το μεγαλύτερο «ευχαριστώ», ωστόσο, το οφείλω στην οικογένειά μου: στον σύζυγό μου Στέργιο και στα αγαπημένα μου παιδιά Γιάννη και Αλέξανδρο, που με στήριξαν ποικιλοτρόπως και με ανέχθηκαν αγόγγυστα σε αυτήν την τόσο απαιτητική περίοδο της κοινής μας ζωής, κάνοντας την αγωνία μου αγωνία τους και τις χαρές μου χαρές τους. Σε αυτούς και αφιερώνω αυτή την εργασία με πολλή αγάπη.

Στον Στέργιο, τον Γιάννη
και τον Αλέξανδρο

Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη	14
Abstract	16
Κατάλογος πινάκων	18
Κατάλογος εικόνων	19
Συντομογραφίες	20
1^ο Κεφάλαιο: Εισαγωγή	21
1.1. Η προβληματική της έρευνας.....	21
1.2. Το εμπειρικό πεδίο και η μεθοδολογία της έρευνας.....	26
1.3. Τα ερευνητικά ερωτήματα	29
1.4. Η πρωτοτυπία της διδακτορικής διατριβής	30
1.5. Η δομή της διδακτορικής διατριβής	32
Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	34
2^ο Κεφάλαιο: Νέες μορφές ρύθμισης των εκπαιδευτικών συστημάτων	34
2.1. Εισαγωγή	34
2.2. Νέες μορφές ρύθμισης των εκπαιδευτικών συστημάτων σε παγκόσμιο επίπεδο.....	34
2.2.1. Η μετάβαση από την κυβέρνηση (government) στη διακυβέρνηση (governance).....	34
2.2.2. Γνωστικά εργαλεία και παιδαγωγικά μέσα ρύθμισης της εκπαίδευσης.....	38
2.3. Αλλαγές στη ρύθμιση της ελληνικής σχολικής εκπαίδευσης.....	42
2.3.1. Αλλαγές κατά τη δεκαετία του 1990.....	42
2.3.2. Αλλαγές από το 2000 έως σήμερα.....	45
2.4. Σύνοψη του κεφαλαίου	50
3^ο Κεφάλαιο: Υπερεθνικές πολιτικές για τη σχολική γνώση και τον γλωσσικό γραμματισμό	52
3.1. Εισαγωγή	52
3.2. Πολιτικές της UNESCO για τον γλωσσικό γραμματισμό	53

3.3. Πολιτικές του ΟΟΣΑ για τη σχολική γνώση και τον γλωσσικό γραμματισμό	61
3.4. Ευρωπαϊκές πολιτικές για τη σχολική γνώση και τον γλωσσικό γραμματισμό	71
3.4.1. Πρωτοβουλίες και πλαίσια αναφοράς για τη σχολική γνώση, τις δεξιότητες, και τον γλωσσικό γραμματισμό	71
3.4.2. Ομάδες και δίκτυα ειδικών για τον γραμματισμό	79
3.4.3. Η ανακήρυξη του γραμματισμού σε κοινωνικό δικαίωμα	83
3.5. Κριτική και συγκριτική «ανάγνωση» των υπερεθνικών πολιτικών για τη σχολική γνώση και τον γλωσσικό γραμματισμό	85
3.6. Σύνοψη του κεφαλαίου	90

4^ο Κεφάλαιο: Εθνικά Αναλυτικά Προγράμματα για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο 92

4.1. Εισαγωγή	92
4.2. Σύντομη ιστορική επισκόπηση	92
4.3. Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών του 2003	94
4.4. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του 2011	98
4.5. Επίσημες οδηγίες για τη Γλωσσική Διδασκαλία	104
4.6. Τα σχολικά εγχειρίδια για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο	105
4.6.1. Οργάνωση και περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων	105
4.6.2. Θεωρητικές αρχές κατασκευής των σχολικών εγχειριδίων	107
4.7. Κριτική «ανάγνωση» των εθνικών αναλυτικών προγραμμάτων για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας	108
4.8. Σύνοψη του κεφαλαίου	110

5^ο Κεφάλαιο: Επιστημολογικές προσεγγίσεις του αναλυτικού προγράμματος, διεθνείς τάσεις κατασκευής του, εθνικές αναπλαισιώσεις και τοπικές πραγματώσεις του113

5.1. Εισαγωγή	113
5.2. Επιστημολογικές προσεγγίσεις του αναλυτικού προγράμματος	114
5.3. Παγκόσμιες τάσεις κατασκευής του αναλυτικού προγράμματος: επιστημολογικά και κανονιστικά ζητήματα	123

5.4. Αναπλαισιώσεις και πραγματώσεις των υπερεθνικών πολιτικών για τη σχολική γνώση στα εθνικά και τοπικά πλαίσια	129
5.5. Πραγματώσεις των αναλυτικών προγραμμάτων και εκπαιδευτικές ανισότητες	134
5.6. Αναπλαισιώσεις και πραγματώσεις των (υπερεθνικών) πολιτικών για τον γλωσσικό γραμματισμό	137
5.7. Σύνοψη του κεφαλαίου	143

6ο Κεφάλαιο: Θεωρητική προβληματική της έρευνας.....145

6.1. Εισαγωγή	145
6.2. Η θεωρία του παιδαγωγικού μηχανισμού του Bernstein	146
6.2.1. Παιδαγωγικοί κώδικες και παιδαγωγικές πρακτικές	146
6.2.2. Εξουσία, έλεγχος και σύνορο	148
6.2.3. Παιδαγωγικός λόγος και παιδαγωγικός μηχανισμός.....	149
6.2.4. Αναπλαισίωση και Πεδία Αναπλαισίωσης.....	152
6.2.5. Ταξινόμηση και περιχάραξη	154
6.2.6. Μορφές κωδίκων λόγου	155
6.2.7. Νοηματικός προσανατολισμός.....	158
6.2.8. Κανόνες αναγνώρισης και πραγμάτωσης.....	161
6.2.9. Μοντέλο ικανότητας και μοντέλο επιτέλεσης.....	162
6.3. Η έννοια του ρυθμιστικού λόγου.....	165
6.4. Η έννοια του σχολικού πλαισίου	170
6.5. Σύνοψη του κεφαλαίου	178

7ο Κεφάλαιο: Μεθοδολογία της έρευνας179

7.1. Εισαγωγή	179
7.2. Ερευνητικά ερωτήματα.....	179
7.3. Το εμπειρικό πεδίο της έρευνας	180
7.3.1. Κριτήρια επιλογής του εμπειρικού πεδίου της έρευνας.....	180
7.3.2. Το κέντρο της Αθήνας ως πεδίο της εμπειρικής έρευνας	181
7.3.3. Τα σχολεία που συμμετέχουν στην έρευνα	187

7.3.4. Οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες στην έρευνα	190
7.4. Μεθοδολογία συλλογής και ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων	193
7.4.1. Μέθοδος συλλογής των ερευνητικών δεδομένων	193
7.4.2. Ζητήματα ηθικής της έρευνας.....	200
7.4.3. Ερευνητικά εργαλεία συλλογής των εμπειρικών δεδομένων.....	202
7.4.3.1. Το εργαλείο της συνέντευξης	203
7.4.3.2. Το εργαλείο της παρατήρησης στη σχολική τάξη	208
7.5. Το εργαλείο ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων	210
7.6. Σύνοψη του κεφαλαίου	216
Β΄: ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	217
8^ο Κεφάλαιο: Περιγραφή και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων από τις κύριες συνεντεύξεις.....	217
8.1. Εισαγωγή	217
8.2. Ιδιαιτερότητες των τοπικών σχολικών πλαισίων.....	218
8.2.1. Η φυσιογνωμία του Σχολείου Α.....	219
8.2.2. Η φυσιογνωμία του Σχολείου Β.....	226
8.2.3. Η φυσιογνωμία του Σχολείου Γ	232
8.2.4. Η φυσιογνωμία του Σχολείου Δ.....	238
8.3. Τοπικές συνθήκες εκπαιδευτικής διακυβέρνησης (governance)	242
8.3.1. Η φήμη των Σχολείων	243
8.3.2. Μικρο-πολιτικές των Σχολείων.....	250
8.3.2.1. Πρακτικές άμεσης γνωστικής υποστήριξης των μαθητών.....	250
8.3.2.2. Δραστηριότητες των Σχολείων εκτός του σχολικού χρόνου και χώρου ..	252
8.3.2.3. Συνεργασίες των Σχολείων με φορείς.....	259
8.4. Παιδαγωγικές πρακτικές φιλολόγων	263
8.4.1. Ταξινομήσεις στον χώρο	263
8.4.2. Κανόνες επιλογής της γνώσης	263

8.4.3. Κανόνες διαδοχής.....	264
8.4.4. Κανόνες βηματισμού	265
8.4.5. Έλεγχος της παιδαγωγικής επικοινωνίας.....	269
8.4.6. Ταξινόμηση μεταξύ της γλωσσικής γνώσης και της γνώσης άλλων σχολικών αντικειμένων.....	270
8.4.7. Ταξινόμηση μεταξύ της σχολικής και της εξωσχολικής γνώσης.....	272
8.4.8. Παιδαγωγική	276
8.4.9. Καλλιέργεια γλωσσικής γνώσης και γλωσσικών δεξιοτήτων.....	279
8.4.10. Το πρότυπο του «καλού μαθητή» και του «καλού φιλολόγου»	284
8.5. Σύνοψη του κεφαλαίου	290

9ο Κεφάλαιο: Περιγραφή και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων από τις παρατηρήσεις στη σχολική τάξη292

9.1. Εισαγωγή	292
9.2. Ταξινομήσεις στον σχολικό χώρο	293
9.3. Βηματισμός της παιδαγωγικής επικοινωνίας	294
9.4. Επιλογή της γνώσης και διαδοχή των διδακτικών/μαθησιακών δραστηριοτήτων	294
9.5. Ταξινόμηση μεταξύ της σχολικής και της εξωσχολικής γνώσης-νοηματικός προσανατολισμός.....	298
9.6. Ταξινόμηση μεταξύ του γλωσσικού μαθήματος και των άλλων σχολικών αντικειμένων	326
9.7. Αξιολόγηση μαθητικών κειμένων	332
9.8. Γλωσσικός κώδικας	336
9.9. Ο ρυθμιστικός λόγος της σχολικής τάξης.....	341
9.10. Σύνοψη του κεφαλαίου	346

10ο Κεφάλαιο: Κριτήρια αξιολόγησης των μαθητικών κειμένων.....349

10.1. Εισαγωγή.....	349
10.2. Κριτήρια αξιολόγησης των μαθητικών κειμένων.....	351
10.3. Ρητότητα κριτηρίων αξιολόγησης	369

10.4. Κριτήρια αναγνώρισης και πραγμάτωσης.....	372
10.5. Σύνοψη κεφαλαίου	377

11ο Κεφάλαιο: Συνδυαστική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων379

11.1. Εισαγωγή.....	379
11.2. Ιδιαιτερότητες των τοπικών σχολικών πλαισίων.....	379
11.2.1. Φυσιογνωμία του μαθητικού πληθυσμού	380
11.2.2. Τοπικές συνθήκες εκπαιδευτικής διακυβέρνησης (governance).....	382
11.2.3. Μικρο-πολιτικές των Σχολείων που συμμετέχουν στην έρευνα	382
11.3. Ρυθμιστικός λόγος (regulative discourse) πραγμάτωσης των αναλυτικών προγραμμάτων	384
11.3.1. Ο ρυθμιστικός λόγος της συμπερίληψης (inclusion)	384
11.3.1.1. Η συμπερίληψη ως αφομοίωση	386
11.3.1.2. Συμπερίληψη και θεραπευτικό ήθος.....	389
11.3.1.3. Η συμπερίληψη ως αναγνώριση της διαφορετικότητας και ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών στις εκπαιδευτικές διαδικασίες.....	398
11.3.2. Οι λόγοι της συμπερίληψης ως ρυθμιστικός παράγοντας των μικρο-πολιτικών των Σχολείων.....	402
11.3.3. Ο ρυθμιστικός λόγος της επιτελεσματικότητας (performativity)	404
11.4. Σύνοψη του κεφαλαίου	407

12ο Κεφάλαιο: Συμπεράσματα - Συζήτηση410

12.1. Εισαγωγή.....	410
12.2. Προβληματική της διατριβής και ερευνητικά ερωτήματα	410
12.3. Υπερεθνικά και εθνικά πρότυπα γλωσσικού γραμματισμού.....	415
12.4. Παιδαγωγικές πρακτικές πραγμάτωσης των αναλυτικών προγραμμάτων	420
12.5. Ρυθμιστικός λόγος και νέες μορφές ρύθμισης της ελληνικής σχολικής εκπαίδευσης.....	427
12.6. Ρυθμιστικός λόγος και επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών	428
12.7. Περιορισμοί της έρευνας	429
12.8. Η συμβολή της διδακτορικής διατριβής στην εκπαιδευτική έρευνα	430

12.9. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	433
Βιβλιογραφία.....	436
Ελληνόγλωσση.....	436
Ξενόγλωσση.....	444
Δικτυογραφία	465
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	466
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: Οδηγός συνέντευξης με Διευθυντές/Διευθύντριες	466
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: Οδηγός συνέντευξης με φιλολόγους.....	472
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3: Οδηγός συνέντευξης με Σχολικές Συμβούλους.....	481
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4: Οδηγός Συνέντευξης με φιλολόγους σχετικά με τα κριτήρια αξιολόγησης των γραπτών μαθητικών κειμένων	490
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5: Εσχάρα παρατήρησης στη σχολική τάξη.....	492
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6: Πλαίσιο ανάλυσης των ρυθμιστικών λόγων	496
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7: Πλαίσιο ανάλυσης των ταξινομήσεων και των περιχαράξεων	498
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 8: Πλαίσιο ανάλυσης των νοηματικών προσανατολισμών, των μορφών λόγου και των μορφών του παιδαγωγικού κώδικα.....	503

Περίληψη

Η παρούσα διδακτορική διατριβή διερευνά, από την οπτική της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και της Εκπαιδευτικής Πολιτικής, τις πραγματώσεις (enactments) των υπερεθνικών πολιτικών γλωσσικού γραμματισμού (language literacy) και των εθνικών αναλυτικών προγραμμάτων για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας σε δημόσια σχολεία υποβαθμισμένων αστικών περιοχών. Η προβληματική της διδακτορικής διατριβής συνοψίζεται στη θέση ότι οι μορφές παιδαγωγικής πρακτικής που αναπτύσσονται κατά την πραγμάτωση του αναλυτικού προγράμματος σε συγκεκριμένα σχολικά πλαίσια αποτελούν κρίσιμο παράγοντα ενίσχυσης ή άμβλυνσης του αναπαραγωγικού ρόλου της εκπαίδευσης, δημιουργώντας συνθήκες συμπερίληψης ή αποκλεισμού των μαθητών/τριών, ιδιαίτερα αυτών που προέρχονται από κοινωνικά μειονεκτούσες ομάδες.

Για τη διερεύνηση του συγκεκριμένου ζητήματος πραγματοποιήθηκε μια εμπειρική έρευνα σε τέσσερα δημόσια Γυμνάσια υποβαθμισμένων περιοχών του κέντρου της Αθήνας, με υψηλό ποσοστό μαθητών/τριών με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό οικογενειακό υπόβαθρο. Τα εμπειρικά δεδομένα συνελέγησαν κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών 2017-2018 και 2018-2019, με τα ακόλουθα ερευνητικά εργαλεία: α. 26 ημι-δομημένες κύριες συνεντεύξεις με 20 φιλολόγους, τους διευθυντές/τις διευθύντριες των σχολείων και με 2 Σχολικές Συμβούλους, β. 25 διδακτικές ώρες παρατήρησης στη σχολική τάξη του μαθήματος της Γλωσσικής Διδασκαλίας, και γ. 14 συμπληρωματικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις με φιλολόγους στις οποίες σχολιάζουν τα κριτήρια με τα οποία αξιολόγησαν 28 γραπτά μαθητικά κείμενα.

Η ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων βασίζεται στην «εννοιολογική γραμματική» της θεωρίας του παιδαγωγικού μηχανισμού του Basil Bernstein, καθώς και στην περαιτέρω ανάπτυξή της από σύγχρονους/ες συνεχιστές της παράδοσής του. Με τα συγκεκριμένα θεωρητικά εργαλεία επιχειρείται η διεύρυνση της έννοιας του «ρυθμιστικού λόγου» («regulative discourse») του Bernstein, καθώς και η επαναπροσέγγιση της έννοιας του «σχολικού πλαισίου» («school context») την οποία προτείνουν ο Stephen Ball και οι συνεργάτες του. Απώτερος σκοπός αυτής της θεωρητικής ανάπτυξης είναι η παραγωγή εργαλείων περιγραφής και ανάλυσης των τοπικών πραγματώσεων των πολιτικών για τη σχολική

(γλωσσική) γνώση και των δυνητικών συνεπειών τους για τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών/τριών, στις σύγχρονες συνθήκες ρύθμισης της εκπαίδευσης.

Η ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί πραγματώνουν τα εθνικά αναλυτικά προγράμματα για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας σε ιδιαίτερα απαιτητικές συνθήκες εργασίας και με ποικίλες μορφές παιδαγωγικής πρακτικής. Ωστόσο, οι παιδαγωγικές πρακτικές που αναπτύσσονται στη σχολική τάξη διαμορφώνονται υπό την επίδραση ενός ισχυρού ρυθμιστικού λόγου ο οποίος επικεντρώνεται στη συμπερίληψη (inclusion) των μαθητών/τριών στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Ο συγκεκριμένος ρυθμιστικός λόγος, αν και ανομοιογενής, συνήθως διαμορφώνει μορφές πρακτικής που τείνουν να αναπαράγουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε ακόμη τον λιγότερο επιδραστικό ρυθμιστικό λόγο της «επιτελεστικότητας» («performativity»), ο οποίος κατασκευάζει το παγκόσμιο πρότυπο «του καλού/της καλής εκπαιδευτικού». Ο συγκεκριμένος λόγος διαμορφώνει μορφές πρακτικής οι οποίες, αν και χαρακτηρίζονται «σύγχρονες», συνήθως αδυνατούν να συνδέσουν αποτελεσματικά την παιδαγωγική με το αναλυτικό πρόγραμμα.

Συνεπώς, τα ευρήματα της μελέτης εγείρουν ερωτήματα σχετικά με τις νέες μορφές επαγγελματικής γνώσης που παράγονται και διαχέονται στα διάφορα επίπεδα της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης (governance), ρυθμίζοντας την εργασία των εκπαιδευτικών, στο συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο, κατά την περίοδο διεξαγωγής της εμπειρικής έρευνας, δε ρυθμιζόταν –τουλάχιστον ρητά- από τον ηγεμονικό λόγο της «επιτελεστικότητας», όπως συμβαίνει σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα.

Λέξεις κλειδιά: αναλυτικό πρόγραμμα, γλωσσικός γραμματισμός, νεοελληνική γλώσσα, παιδαγωγικές πρακτικές, ρυθμιστικός λόγος, σχολικό πλαίσιο, Basil Bernstein

Abstract

This thesis explores, from the perspective of the Sociology of Education and Education Policy, the enactments of transnational language literacy policies and the Modern Greek Language curriculum, in state schools located in deprived urban areas. The problematic of the thesis is summarised in the position that, in specific school contexts, the forms of pedagogic practice through which the curriculum is enacted are critical factors for the reinforcement or mitigation of the reproductive role of education, and create the conditions for students' inclusion or exclusion, especially among those from socially disadvantaged groups.

To investigate this issue, an empirical research study was carried out in four lower-secondary state schools, in the inner-city of Athens, with a high percentage of students from low socioeconomic family backgrounds. The empirical data was collected during the school years 2017-2018 and 2018-2019, with the following research tools: a. 26 main semi-structured interviews with 20 Greek Language teachers, 4 school principals, and 2 school advisors, b. 25 hours of classroom observation in Greek Language classes, and c. 14 additional semi-structured interviews with Greek Language teachers, focusing on the criteria with which they had assessed the written texts of 28 students.

The analysis of the empirical data is based on the «conceptual grammar» of Bernstein's theory of the pedagogic device, as well as on its further development by contemporary Bernstein scholars. With these particular theoretical tools, an attempt has been made to broaden Bernstein's concept of «regulative discourse», as well as to rethink the notion of «school context» proposed by Stephen Ball and his colleagues. The goal of this theoretical development is the production of tools for describing and analysing the local enactments of policies on school (language) knowledge, as well as their potential consequences for students' academic performance, in the current conditions of educational regulation.

The analysis of the empirical data indicates that teachers enact the national curriculum for the Modern Greek Language under very demanding working conditions, through various forms of pedagogic practice. However, the pedagogic practices developed in the classrooms are shaped by a strong regulative discourse that focuses on the inclusion of students in the educational processes. This

regulative discourse, although heterogeneous, usually creates forms of practice that tend to reinforce educational inequalities. The data analysis also reveals a less influential regulative discourse of performativity that constructs the global model of the «good teacher». This regulative discourse creates forms of practice that, although characterised as «modern», usually fail to effectively link pedagogy to curriculum.

Therefore, the findings of this doctoral research raise questions about the new forms of professional knowledge that are produced and disseminated at the various levels of educational governance, regulating teachers' work within the highly centralised and bureaucratic Greek education system, which, during the course of the empirical study, was not -at least explicitly- regulated by the hegemonic discourse of «performativity», identified in many other educational systems.

Keywords: curriculum, language literacy, Modern Greek Language, pedagogic practices, regulative discourse, school context, Basil Bernstein

Κατάλογος πινάκων

Αριθμός πίνακα	Περιεχόμενο πίνακα	Σελίδα
Πίνακας 1	Μέγεθος, κοινωνική και εθνοτική προέλευση του μαθητικού πληθυσμού των σχολείων του ερευνητικού δείγματος	189
Πίνακας 2	Οι συμμετέχοντες/οι συμμετέχουσες στην εμπειρική έρευνα	191
Πίνακας 3	Διδακτικές/μαθησιακές δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν στη σχολική τάξη	295
Πίνακας 4	Γραπτά μαθητικά κείμενα αξιολογημένα από τον εκπαιδευτικό/τις εκπαιδευτικούς (συνολικά)	349
Πίνακας 5	Γραπτά μαθητικά κείμενα αξιολογημένα από τον εκπαιδευτικό/τις εκπαιδευτικούς που παρουσιάζονται στο 10 ^ο κεφάλαιο	350

Κατάλογος εικόνων

Αριθμός εικόνας	Περιεχόμενο εικόνας	Σελίδα
Εικόνα 1	Περιοχές αποστέρησης της Αττικής σύμφωνα με τον δείκτη πολλαπλής αποστέρησης για το 2011	184
Εικόνα 2	Συνθετική χαρτογράφηση της Μητροπολιτικής Ζώνης της Αθήνας, ύστερα από ανάλυση πολλαπλών μεταβλητών κατά την οποία λήφθηκε υπόψη το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και το επίπεδο εκπαίδευσης του ενεργού πληθυσμού, καθώς και οι επιδόσεις των μαθητών δημόσιων Λυκείων	186

Συντομογραφίες

ΑΕΙ	Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
ΑΠ	Αναλυτικό πρόγραμμα/ Αναλυτικά Προγράμματα
ΔΕΠΠΣ	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
ΔΟΕ	Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας
ΕΕ	Ευρωπαϊκή Ένωση
ELINET	European Literacy Policy Network
ΖΕΠ	Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας
ΗΠΑ	Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
ΜΚΟ	Μη Κυβερνητικός Οργανισμός/Μη Κυβερνητική Οργάνωση
ΜΜΕ	Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
ΟΛΜΕ	Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης
ΟΟΣΑ	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
ΠΑ.ΣΟ.Κ.	Πανελλήνιο Σοσιαλιστικό Κίνημα
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment
ΣΥ.ΡΙΖ.Α.	Συνασπισμός Ριζοσπαστικής Αριστεράς
TALIS	Teaching and Learning International Survey
ΤΠΕ	Τεχνολογίες των Πληροφοριών και της Επικοινωνίας
ΤΥ	Τάξεις Υποδοχής
ΦΕΚ	Φύλλο Εφημερίδας της Κυβέρνησης
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

1^ο Κεφάλαιο: Εισαγωγή

1.1. Η προβληματική της έρευνας

Τις τελευταίες δεκαετίες οι υπερεθνικοί φορείς (UNESCO, ΟΟΣΑ, ΕΕ) που διαδραματίζουν ρυθμιστικό ρόλο στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής διεθνώς (Rizvi & Lingard, 2010) διακινούν σε παγκόσμιο επίπεδο συγκεκριμένες πολιτικές για τη σχολική γνώση, οι οποίες εντάσσονται στο ευρύτερο πρόγραμμά τους για την προώθηση των αποκαλούμενων «δεξιοτήτων του 21ου αι.» (Ananiadou & Claro, 2009· Binkley et al., 2012· Choo, 2018· Morgan, 2016· Williams, Gannon, & Sawyer, 2013). Αυτές οι «διακινούμενες πολιτικές» («travelling policies») (Ozga & Jones, 2006) έχουν εισχωρήσει σε πολλά εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα, επιφέροντας σημαντικές αλλαγές στο επιστημολογικό και οργανωτικό πλαίσιο κατασκευής των σχολικών αναλυτικών προγραμμάτων (ΑΠ) (π.χ. Alvunger, Soini, Philippou, & Priestley, 2021· Anderson-Levitt, 2017· Anderson-Levitt & Gardinier, 2021· Nordin & Sundberg, 2016, 2018, 2021· Takayama, 2013· Voogt & Roblin, 2012· Yates & Young, 2010).

Παράλληλα, οι αλλαγές στον τρόπο οργάνωσης των ΑΠ και στο είδος της γνώσης που αυτά προωθούν συχνά συμβαδίζουν με μετασχηματισμούς των μορφών διακυβέρνησης (governance) της εκπαίδευσης. Πρόκειται για μεταρρυθμίσεις οι οποίες στηρίζονται σε νέα εργαλεία ρύθμισης των εκπαιδευτικών συστημάτων και προκαλούν αλλαγές στην οργανωτική δομή τους, καθώς συχνά προωθούν την αποκέντρωση και την εγκαθίδρυση καθεστώτων παρακολούθησης και λογοδοσίας των σχολείων και των εκπαιδευτικών (π.χ. Ball & Olmedo, 2013· Fuller & Stevenson, 2019· Lingard, Martino, Rezai-Rashti, & Sellar, 2016· Sahlberg, 2012· Simons, 2015· Verger, Prieto, Pagès, & Villamor, 2018· Wilkins & Olmedo, 2018).

Ωστόσο, όπως πολλοί ερευνητές επισημαίνουν, οι αναπλαισιώσεις των παγκόσμιων πολιτικών στα εθνικά και τοπικά περιβάλλοντα συντελούνται σε πολλαπλά επίπεδα και χώρους, ενώ παράλληλα διαμεσολαβούνται από ποικίλους δρώντες και παράγοντες πλαισίου, με αποτέλεσμα να μην ακολουθούν μια γραμμική και προβλέψιμη πορεία (π.χ. Ball, Maguire, & Braun, 2012· Nordin & Sundberg, 2018· Singh, Thomas, & Harris, 2013). Παράλληλα, οι υπερεθνικές

πολιτικές συχνά πραγματώνονται στα τοπικά πλαίσια ταυτόχρονα με άλλες πολιτικές, οι οποίες ενδέχεται να είναι ανταγωνιστικές. Ως εκ τούτου, η ταυτόχρονη πραγμάτωση διαφορετικών πολιτικών μπορεί να ενέχει περιορισμούς και εντάσεις, και να οδηγεί σε μη αναμενόμενα και επιθυμητά αποτελέσματα (βλ. Baak, Miller, Sullivan, & Heugh, 2020). Για παράδειγμα, οι πολιτικές για τη γνώση, σε συνδυασμό με τις πολιτικές που επιβάλλουν νέα καθεστώτα ρύθμισης της εκπαίδευσης (π.χ. προτυποποιημένες γραπτές δοκιμασίες των μαθητών), συχνά προκαλούν στα τοπικά πλαίσια αυτό που ο Ball (1993: 16) αποκαλεί «δεύτερης τάξης συνέπειες μιας πολιτικής»: «αλλαγές στα σχήματα της κοινωνικής πρόσβασης και της ευκαιρίας, (καθώς) και στην κοινωνική δικαιοσύνη» (βλ. και Au, 2011· Lingard, Sellar, & Savage, 2014· Takayama, 2013).

Το ζήτημα της αναπλαισίωσης και πραγμάτωσης των πολιτικών για τη γλωσσική γνώση αναδεικνύεται ακόμη πιο κρίσιμο, καθώς η γλώσσα διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στην εκπαίδευση των ατόμων (gatekeeper), και κατά συνέπεια στην (ανα)παραγωγή ή την άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Η σημασία της διδασκαλίας της γλώσσας ως σχολικού αντικειμένου οφείλεται κυρίως σε τρεις παράγοντες (Halliday, 2007, όπ. αναφ. στο Κουτσογιάννης, 2010β): 1. Διευρύνει το γλωσσικό ρεπερτόριο που έχουν αποκτήσει οι μαθητές/τριες από την πρωτογενή κοινωνικοποίησή τους και διδάσκει τη δομή και τη λειτουργία της γλώσσας. 2. Αποτελεί μέσο συγκρότησης του «επιπέδου ύφους» («register») των σχολικών κειμένων, δηλαδή της γλωσσικής ποικιλίας που σχετίζεται με τις ιδιαιτερότητες του σχολικού συγκειμένου και συνδέεται κατεξοχήν με τη γραφή. Ως εκ τούτου, οι επιδόσεις στο σχολικό μάθημα συνιστούν κρίσιμο παράγοντα για τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία. 3. Συνιστά το κυριότερο μέσο διδασκαλίας όλων των μαθημάτων του σχολικού ΑΠ. Συνεπώς, η εξοικείωση των μαθητών/τριών με τον επίσημο γλωσσικό κώδικα του σχολείου, και κυρίως αυτών που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, αποτελεί ένα μείζον εκπαιδευτικό ζήτημα, με σοβαρές κοινωνικές και πολιτικές προεκτάσεις (Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, 2018).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι νέες παγκόσμιες τάσεις κατασκευής του ΑΠ επηρέασαν τη διαμόρφωση των δύο ΑΠ για την υποχρεωτική εκπαίδευση, τα οποία κατασκευάστηκαν τις δύο τελευταίες δεκαετίες και ισχύουν μέχρι την παρούσα στιγμή: το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

(ΔΕΠΠΣ) του 2003 και το ΑΠ του 2011. Το τελευταίο, αν και εισήχθη αρχικά ως πιλοτικό ΑΠ σε έναν συγκεκριμένο αριθμό σχολείων, τα τελευταία χρόνια ισχύει ως συμπληρωματικό του ΔΕΠΠΣ για το σύνολο των σχολείων της χώρας. Τα δύο ΑΠ εντάσσονται σε μια ευρύτερη μεταρρυθμιστική προσπάθεια εκσυγχρονισμού του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και σύγκλισής του με τις ευρωπαϊκές και παγκόσμιες εκπαιδευτικές πολιτικές (Sifakakis, Tsatsaroni, Sarakinioti, & Kourou, 2016). Ειδικότερα, τα επιμέρους ΑΠ για τη διδασκαλία της (νεο)ελληνικής γλώσσας και το σχετικό διδακτικό υλικό αντανακλούν τόσο τις σύγχρονες εξελίξεις στο πεδίο της γλωσσικής εκπαίδευσης (Κουτσογιάννης, 2010α, 2011, 2014· Μιχάλης & Σπανός, 2014· Χατζησαββίδης, 2009), όσο και τις νέες παγκόσμιες τάσεις κατασκευής των ΑΠ (στροφή προς την καλλιέργεια δεξιοτήτων, διαθεματικότητα, προκαθορισμένα μαθησιακά αποτελέσματα κ.ά.) (Aggelakos, 2007· Αλαχιώτης, 2002· Koustourakis, 2007· βλ. και Anderson-Levitt & Gardinier, 2021).

Η προσπάθεια εκσυγχρονισμού του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος συμπληρώνεται από την προώθηση αλλαγών που αφορούν στην οργανωτική δομή του, δηλαδή στη μεταβολή του συγκεντρωτικού και γραφειοκρατικού χαρακτήρα του (π.χ. πολιτικές αποκέντρωσης και εισαγωγής μηχανισμών λογοδοσίας των σχολείων και των εκπαιδευτικών π.χ. (αυτο)αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών). Ωστόσο, αυτές οι αλλαγές συντελούνται αργά και με πολλές παλινωδίες, με αποτέλεσμα το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να διατηρεί σε μεγάλο βαθμό τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα του. Αυτό συνεπάγεται κεντρική κατανομή ανθρώπινων και οικονομικών πόρων, κεντρικά σχεδιασμένα ΑΠ και υψηλά επίπεδα «παιδαγωγικής αυτονομίας» για τους/τις εκπαιδευτικούς¹ και τους διευθυντές/τις διευθύντριες των σχολείων εντός του «επαγγελματικού χώρου» τους (Jones et al., 2008, όπ. αναφ. στο Hall et al., 2015: 495). Κρίσιμα, βέβαια, παραμένουν τα ερωτήματα με ποιο τρόπο οι δρώντες του μικρο-επιπέδου διαχειρίζονται αυτή την παιδαγωγική αυτονομία κατά την πραγμάτωση των ΑΠ, ποιοι άλλοι παράγοντες ενδεχομένως περιορίζουν την αυτονομία των

¹ Στην παρούσα εργασία γίνεται προσπάθεια να αποφευχθεί η σεξιστική χρήση της γλώσσας. Ωστόσο, πρακτικοί λόγοι επέβαλαν περιορισμούς στη χρήση και των δύο γενών των ουσιαστικών «ο/η εκπαιδευτικός» «ο/η μαθητής/τρια», «ο/η φιλόλογος» και ο «διευθυντής/ντρια», καθώς οι συγκεκριμένες λέξεις επαναλαμβάνονται διαρκώς στο κείμενο.

εκπαιδευτικών στα ποικίλα τοπικά πλαίσια και με ποιες συνέπειες για τη μάθηση των εκπαιδευομένων (Tsatsaroni & Koutsouri, in press).

Τα παραπάνω ερωτήματα βρίσκονται στο επίκεντρο της παρούσας διδακτορικής διατριβής, η οποία πραγματοποιείται στη διατομή των πεδίων της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και της Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Με βάση την προβληματική που αναπτύχθηκε, η διδακτορική μελέτη διερευνά τις παιδαγωγικές πρακτικές με τις οποίες οι υπερεθνικές πολιτικές γλωσσικού γραμματισμού (language literacy) και τα εθνικά ΑΠ για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας πραγματώνονται από τους/τις εκπαιδευτικούς δημόσιων σχολείων υποβαθμισμένων αστικών περιοχών. Η προβληματική της διατριβής συνοψίζεται στη θέση ότι οι μορφές πρακτικής που διαμορφώνονται στο τοπικό πλαίσιο του σχολείου αποτελούν κρίσιμο παράγοντα για την ενίσχυση ή την άμβλυνση του αναπαραγωγικού ρόλου του, δημιουργώντας συνθήκες συμπερίληψης ή αποκλεισμού, ιδιαίτερα των μαθητών/μαθητριών που προέρχονται από κοινωνικά μειονεκτούσες ομάδες.

Η θεωρητική πλαισίωση της διδακτορικής μελέτης στηρίζεται κατεξοχήν σε εννοιολογικά εργαλεία της θεωρίας του παιδαγωγικού μηχανισμού του Bernstein (1990, 1991, 2000). Υποστηρίζεται ότι το θεωρητικό ανάπτυγμα του Bernstein παρέχει ισχυρές «γλώσσες περιγραφής» (Bernstein, 2000· Esnor & Hoadley, 2004· Moss, 2018) των διαδικασιών με τις οποίες η εκπαίδευση (ανα)παράγει ή ενίοτε αμβλύνει τις κοινωνικές ανισότητες, μέσα από τα τρία «συστήματα μηνυμάτων» της: το ΑΠ, την παιδαγωγική και την αξιολόγηση (Bernstein, 1990, 1991, 2000). Παράλληλα, η θεωρητική θεμελίωση της μελέτης εμπλουτίζεται με τις προσπάθειες των συνεχιστών της παράδοσης του Bernstein να ανανεώσουν τη θεωρία του, διαβάζοντάς την μέσα από το πρίσμα άλλων θεωριών, ώστε να την καταστήσουν πιο παραγωγική για τη μελέτη της σύγχρονης παγκοσμιοποιημένης εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής (Ivinson & Singh, 2018· Robertson, 2012· Robertson & Sorensen, 2018· Singh, 2015, 2017).

Αξιοποιώντας, λοιπόν, συγκεκριμένες αναπτύξεις της θεωρίας του Bernstein από άλλους ερευνητές, καθώς και τις δυνατότητες που η ίδια η θεωρία του παιδαγωγικού μηχανισμού προσφέρει για εξέλιξη των εννοιολογικών εργαλείων της, μέσα από την «αναμέτρησή» τους με τα εμπειρικά δεδομένα (Bernstein, 2000· Esnor & Hoadley, 2004· Morais, Neves, & Pires, 2004· Moss, 2018· Singh, 2002),

η παρούσα μελέτη επιχειρεί μια περαιτέρω επεξεργασία της μπερνσταϊνικής έννοιας του «ρυθμιστικού λόγου» («regulative discourse»). Η συγκεκριμένη έννοια, βασική στη θεωρία του Bernstein, αναπτύχθηκε περαιτέρω, προκειμένου να περιγράψει τις νέες μορφές ρύθμισης της εκπαίδευσης στις σύγχρονες συνθήκες της παγκοσμιοποίησης. Από αυτή την οπτική, ο ρυθμιστικός λόγος γίνεται αντιληπτός ως ένα σύνολο κανόνων που ρυθμίζουν τη συμπεριφορά, τις σχέσεις και τις ταυτότητες των υποκειμένων. Αυτοί οι κανόνες ενδέχεται να είναι ρητοί ή να προσλαμβάνουν τη μορφή παραδειγμάτων, καλών πρακτικών, συμβάσεων κ.ά. Συνεπώς, ο ρυθμιστικός λόγος ρυθμίζει ποιες μορφές (γλωσσικής) γνώσης και ποιες παιδαγωγικές σχέσεις και ταυτότητες μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών θεωρούνται θεμιτές (αποδεκτές) σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Singh, Thomas, & Harris, 2013).

Παράλληλα, στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής, επιχειρείται μια «συνομιλία» της θεωρίας του Bernstein με τη Θεωρία της Πραγμάτωσης (Theory of Enactment) του Stephen Ball και των συνεργατών του (Ball, Maguire, & Braun, 2012). Υποστηρίζεται ότι, αν και οι δύο θεωρίες έχουν ορισμένες διαφορές ως προς τις επιστημολογικές και θεωρητικές παραδοχές τους, μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά, συμβάλλοντας στην εκλέπτυνση των εννοιολογικών εργαλείων με τα οποία η Θεωρία της Πραγμάτωσης αναλύει τον «κύκλο της πολιτικής» (Ball, 1993· Bowe, Ball, & Gold, 1992). Με βάση αυτή την παραδοχή, πραγματοποιείται μια επαναπροσέγγιση της έννοιας του «σχολικού πλαισίου» («school context») πραγμάτωσης των πολιτικών ως αναλυτικής κατηγορίας, η οποία συμπληρώνει τον τρόπο με τον οποίο το σχολικό πλαίσιο γίνεται αντιληπτό από τη Θεωρία της Πραγμάτωσης. Σκοπός αυτής της προσέγγισης είναι να συμπεριληφθούν στις διαστάσεις του σχολικού πλαισίου οι μηχανισμοί που προκαλούν την άνιση κατανομή της επίσημης σχολικής (γλωσσικής) γνώσης στις ποικίλες ομάδες μαθητών/τριών και να επιτραπεί η μελέτη της αλληλεπίδρασης αυτών των μηχανισμών με τις άλλες διαστάσεις του σχολικού πλαισίου που εντοπίζονται στα ποικίλα επίπεδα της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης (governance). Με αυτόν τον τρόπο, υποστηρίζεται ότι, αφενός, καθίσταται εφικτή η σύνδεση του μικρο-επιπέδου της πραγμάτωσης του ΑΠ με το μακρο-επίπεδο των υπερεθνικών πολιτικών και των σχέσεων εξουσίας που αντανακλώνται σε αυτές, και, αφετέρου,

προσφέρονται πιο παραγωγικά (generic) μέσα για την περιγραφή των γενεσιουργών συνθηκών της κοινωνικής αλλαγής που μπορεί να επέλθει μέσω της εκπαίδευσης.

1.2. Το εμπειρικό πεδίο και η μεθοδολογία της έρευνας

Για τη διερεύνηση των παιδαγωγικών πρακτικών με τις οποίες τα ΑΠ για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας πραγματώνονται σε συγκεκριμένα σχολικά περιβάλλοντα, υλοποιήθηκε μια εμπειρική έρευνα σε δημόσια σχολεία υποβαθμισμένων περιοχών του κέντρου της Αθήνας. Η επιλογή της συγκεκριμένης περιοχής ως πεδίου της εμπειρικής έρευνας προήλθε τόσο από την επισκόπηση ενός σημαντικού σώματος επιστημονικών ερευνών που καταδεικνύουν την οικονομική, κοινωνική και εκπαιδευτική αποστέρηση συμπαγών πληθυσμιακών ομάδων του αθηναϊκού κέντρου, όσο και από τη μελέτη επιστημονικών ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί σε διαφορετικά εθνικά πλαίσια, οι οποίες φωτίζουν τις ιδιαίτερα απαιτητικές συνθήκες λειτουργίας των σχολείων στο κέντρο των μητροπόλεων (π.χ. Gewirtz, 1998· Lupton, 2004, 2005· Thrupp, 1998· van Zanten, 2005). Παράλληλα, η επιλογή του κέντρου της Αθήνας ως πεδίου της εμπειρικής έρευνας στηρίχθηκε στην άποψη του Ball και των συνεργατών του ότι οι ποικίλες διαστάσεις του σχολικού πλαισίου επιδρούν καθοριστικά στις τοπικές πραγματώσεις μιας πολιτικής (Ball, Maguire, & Braun, 2012). Έτσι, κρίθηκε ότι στα δημόσια σχολεία του κέντρου της Αθήνας ενδέχεται να διαμορφώνονται ιδιαίτερα απαιτητικές συνθήκες πραγμάτωσης της πολιτικής του ΑΠ, οι οποίες αξίζει να διερευνηθούν.

Πιο αναλυτικά, η υποβάθμιση πολλών περιοχών του Κέντρου έχει αναδειχθεί από έναν σημαντικό αριθμό επιστημονικών ερευνών. Οι συγκεκριμένες έρευνες έχουν αποκαλύψει ότι σε πολλές περιοχές του Κέντρου η κοινωνική και εθνοτική σύνθεση του πληθυσμού έχει μεταβληθεί ριζικά, εξαιτίας της φυγής πολλών Ελλήνων κατοίκων της μεσαίας τάξης προς τα προάστια και της κάλυψης του πληθυσμιακού κενού από μεταναστευτικούς πληθυσμούς, πληθυσμούς Ρομά και πιο πρόσφατα πρόσφυγες και αιτούντες άσυλο (Alexandri, Balampanidis, Souliotis, Maloutas, & Kandyliis, 2017· Arapoglou & Maloutas, 2011· Γεμενετζή & Παπαγεωργίου, 2017· Kandyliis, Maloutas, & Sayas, 2012· Maloutas & Spyrellis,

2019· Μαλούτας, 2008). Παράλληλα, η οικονομική κρίση και οι πολιτικές λιτότητας έχουν μετατρέψει συγκεκριμένες περιοχές του Κέντρου σε χωρική έκφραση της κοινωνικής περιθωριοποίησης (Arapoglou, Karadimitriou, Maloutas, & Sayas, 2021· Αράπογλου, Καραδημητρίου, Μαλούτας, & Σαγιάς, 2021· Maloutas, 2014).

Οι συγκεκριμένες μεταβολές διαμορφώνουν μια νέα πραγματικότητα για πολλά δημόσια σχολεία του Κέντρου, τα οποία συχνά καλούνται να συμπεριλάβουν κοινωνικά μειονεκτούντες μαθητικούς πληθυσμούς, ιδιαίτερα ανομοιογενείς ως προς την πολιτισμική, εθνοτική και γλωσσική τους ταυτότητα. Οι συνθήκες λειτουργίας των σχολείων του Κέντρου φαίνεται ακόμη να επιδεινώνονται εξαιτίας της υποχρηματοδότησης της εκπαίδευσης (Traianou & Jones, 2019· Zambeta, 2019) και της χρόνιας απουσίας αποτελεσματικών πολιτικών εκπαιδευτικής συμπερίληψης των μαθητικών ομάδων που μειονεκτούν κοινωνικά. Οι πολιτικές συμπερίληψης που κατά καιρούς εφαρμόστηκαν (π.χ. η πολιτική των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ)) (βλ. Κουτούζης, Κυρίδης, Μαλούτας, Παπαδάκης, Συρίγος, 2012) αποδείχθηκαν αποσπασματικές και κατακερματισμένες, καθώς συχνά ήταν βραχύβιες και αφορούσαν σε συγκεκριμένες ομάδες μαθητών/τριών (Zoniou-Sideri, Deropoulou-Derou, Karagianni, & Spandagou, 2006).

Παράλληλα, στο κέντρο της Αθήνας εμφανίζονται νέες μορφές ρύθμισης της εκπαίδευσης, οι οποίες προστίθενται σε προϋπάρχουσες, δηλαδή στις γονεϊκές πρακτικές επιλογής σχολείου (Maloutas, 2007), οι οποίες έχουν προκαλέσει έναν άτυπο διαχωρισμό των σχολείων, μετατρέποντας πολλά δημόσια σχολεία του Κέντρου σε θύλακες εκπαιδευτικής μειονεξίας (Spyrellis, 2015). Οι νέες συνθήκες ρύθμισης της εκπαίδευσης συνδέονται με τη δραστηριοποίηση της τοπικής αυτοδιοίκησης στον χώρο της τυπικής εκπαίδευσης και τη σταδιακή διεξόδυση μη δημόσιων δρώντων στο πεδίο της δημόσιας εκπαίδευσης. Πρόκειται κυρίως για ΜΚΟ οι οποίες εξειδικεύονται στην υποστήριξη των προσφύγων μαθητών/τριών, στην παροχή εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς κ.ά. (Τσατσαρώνη, Κουτσιούρη, Βογοπούλου, & Choi, 2021). Αυτές οι σταδιακές μεταβολές έχουν επιφέρει -τουλάχιστον στο επίπεδο του λόγου (discourse)- μια αξιοσημείωτη αμφισβήτηση των αξιών και των αρχών που παραδοσιακά ρύθμιζαν τη λειτουργία της ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα, στο επίπεδο

της πρακτικής, φαίνεται να έχουν καταστήσει πιο διαπερατά τα σύνορα μεταξύ του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα (ό.π.). Κατά συνέπεια, εύλογα ερωτήματα εγείρονται σχετικά με τον βαθμό στον οποίο οι νέες συνθήκες λειτουργίας των σχολείων επηρεάζουν στις μικρο-πολιτικές τους και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών στη σχολική τάξη.

Στην έρευνα συμμετείχαν τέσσερα δημόσια Γυμνάσια υποβαθμισμένων περιοχών του Κέντρου. Η επιλογή της εκπαιδευτικής βαθμίδας του Γυμνασίου ως πεδίου μελέτης οφείλεται στο «αυξημένο ειδικό εκπαιδευτικό» και «πολιτικό βάρος» που έχει αποκτήσει η συγκεκριμένη βαθμίδα ως το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα (Κουλαϊδής & Δημόπουλος, 2010: 51). Πρόκειται για μια βαθμίδα στην οποία διαμορφώνονται τα βασικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και «όλες οι συγκρούσεις για τη συνολική φυσιογνωμία του» (ό.π.). Επιπλέον, στη συγκεκριμένη βαθμίδα χαράσσονται οι περαιτέρω εκπαιδευτικές διαδρομές των μαθητών/τριών (do Amaral, Dale, & Loncle, 2015) και διαμορφώνονται οι παιδαγωγικές ταυτότητές τους.

Στα Γυμνάσια που συμμετείχαν στην εμπειρική έρευνα φοιτούσε σημαντικός αριθμός μαθητών από κοινωνικά μειονεκτούσες ομάδες (μαθητές/τριες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό οικογενειακό υπόβαθρο). Επιπλέον, στα τρία από τα τέσσερα σχολεία του δείγματος ένα πολύ υψηλό ποσοστό μαθητών/τριών είχε μεταναστευτικό ή (σε μικρότερο βαθμό) προσφυγικό υπόβαθρο (85-90%). Στην έρευνα συμμετείχαν είκοσι φιλόλογοι, οι διευθυντές/ντριες των σχολείων, καθώς και οι δύο Σχολικές Σύμβουλοι που ήταν αρμόδιες για την επιστημονική καθοδήγηση των φιλόλογων στα συγκεκριμένα σχολεία. Τα εμπειρικά δεδομένα συνελέγησαν κατά τη διάρκεια δύο σχολικών ετών (2017-2018 και 2018-2019), με την εφαρμογή μιας ποιοτικής ερευνητικής μεθόδου και μέσω των ακόλουθων εργαλείων: α. 26 κύριων συνεντεύξεων, β. 25 παρατηρήσεων του μαθήματος της Γλωσσικής Διδασκαλίας στη σχολική τάξη, και γ. 14 συμπληρωματικών συνεντεύξεων στις οποίες οι εκπαιδευτικοί σχολίασαν τα κριτήρια με τα οποία αξιολόγησαν 28 μαθητικά κείμενα που είχαν παραχθεί στη σχολική τάξη (παραγωγές γραπτού λόγου).

Όπως θα αναδειχθεί στη συνέχεια της διδακτορικής διατριβής, η ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με βάση ένα πλαίσιο ανάλυσης που

αποτελέσει προϊόν της «συνομιλίας» της θεωρίας του παιδαγωγικού μηχανισμού του Bernstein με τα εμπειρικά δεδομένα.

1.3. Τα ερευνητικά ερωτήματα

Όπως ήδη αναφέρθηκε, το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα της διδακτορικής διατριβής εστιάζεται στις παιδαγωγικές πρακτικές με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί πραγματώνουν τα εθνικά ΑΠ για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στη σχολική τάξη, και μέσω αυτών, τις υπερεθνικές πολιτικές γλωσσικού γραμματισμού. Ωστόσο, η προβληματική της έρευνας εγείρει επιπρόσθετα ερωτήματα σχετικά με τη σύνδεση των παιδαγωγικών πρακτικών με τους άλλους παράγοντες πλαισίου οι οποίοι λειτουργούν στα διάφορα επίπεδα της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης. Ειδικότερα, για τη διερεύνηση της σχέσης των παιδαγωγικών πρακτικών με το μακρο-επίπεδο της διαμόρφωσης των υπερεθνικών πολιτικών κρίνεται απαραίτητη η εξέταση των μορφών γνώσης που προωθούνται μέσω των συγκεκριμένων παιδαγωγικών πρακτικών, αλλά και των λόγων (discourses) με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί νομιμοποιούν την επιλογή αυτών των συγκεκριμένων μορφών γνώσης. Τέλος, κρίσιμη είναι η εξέταση των πιθανών συνεπειών της επιλογής συγκεκριμένων μορφών γνώσης για τη μάθηση των εκπαιδευομένων.

Συνεπώς, η διδακτορική διατριβή περιστρέφεται γύρω από τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- 1.** Ποιο πρότυπο/ποια πρότυπα γλωσσικού γραμματισμού προβάλλεται/προβάλλονται από τις υπερεθνικές πολιτικές γλωσσικού γραμματισμού και τα εθνικά ΑΠ για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας;
- 2.** Με ποιες μορφές παιδαγωγικής πρακτικής πραγματώνονται τα εθνικά ΑΠ για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας σε συγκεκριμένα σχολικά πλαίσια;
- 3.** Πώς οι μορφές παιδαγωγικής πρακτικής ως βασικές διαστάσεις του πλαισίου δράσης των εκπαιδευτικών (μικρο-επίπεδο)/ αλληλεπιδρούν με το μακρο- και μεσο-επίπεδο της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης;

4. Ποιες μορφές γνώσης προωθούνται μέσω των συγκεκριμένων μορφών παιδαγωγικής πρακτικής, ποια είναι τα βασικά στοιχεία του λόγου που νομιμοποιεί την επιλογή αυτών των μορφών γνώσης από τους/τις εκπαιδευτικούς και ποιες είναι οι πιθανές επιπτώσεις αυτής της επιλογής για τη μάθηση των εκπαιδευομένων;

1.4. Η πρωτοτυπία της διδακτορικής διατριβής

Η παρούσα διδακτορική μελέτη φιλοδοξεί να συμβάλει στην ανάπτυξη των πεδίων της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και της Εκπαιδευτικής Πολιτικής, μέσα από τη μελέτη της εκπαιδευτικής γνώσης και των τρόπων ρύθμισης της μετάδοσης και πρόσκτησής της στα ποικίλα επίπεδα της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης. Υποστηρίζεται ότι η πρωτοτυπία της έγκειται, αφενός, στη διερεύνηση ζητημάτων που έχουν αγνοηθεί ή δεν έχουν μελετηθεί επαρκώς στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (αλλά και σε άλλα εθνικά πλαίσια), και αφετέρου, στην ανάπτυξη νέων αναλυτικών εργαλείων που ενδέχεται να αποδειχθούν χρήσιμα για τη διεξαγωγή επιστημονικών ερευνών στο μέλλον.

Πιο συγκεκριμένα, η διδακτορική μελέτη, εξετάζοντας το ζήτημα της πραγμάτωσης των ΑΠ από την οπτική της Κοινωνιολογίας των εκπαιδευτικών πρακτικών και πολιτικών, κινείται πέρα από τις γλωσσολογικές και κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας της γλώσσας οι οποίες κυριαρχούν στο πεδίο της εκπαιδευτικής έρευνας. Όπως ο Κουτσογιάννης (2010β: 343-344) παρατηρεί, οι ελληνικές έρευνες εστιάζονται κυρίως «στον προσδιορισμό του περιεχομένου της γλωσσικής διδασκαλίας και στην καταγραφή των σχημάτων αλληλεπίδρασης στην τάξη», αλλά «εξαιρετικά σπάνια διατυπώνονται προτάσεις που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν προς την κατεύθυνση είτε μιας συνολικής ανάγνωσης της παιδαγωγικής πρακτικής είτε της χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής».

Παράλληλα, η συγκεκριμένη μελέτη, στηριζόμενη στη θεωρία της κοινωνικής και πολιτισμικής αναπαραγωγής και αλλαγής του Bernstein, δεν αντιμετωπίζει το σχολείο ως φορέα εξωτερικών σχέσεων εξουσίας (όπως για παράδειγμα η θεωρία της κοινωνικής/πολιτισμικής αναπαραγωγής του Bourdieu) (Grenfell, 2008).

Αντίθετα, διερευνά τον εσωτερικό μηχανισμό και τις διαδικασίες με τις οποίες το σχολείο αναπαράγει (ή αμβλύνει) τις κοινωνικές ανισότητες μέσω της διαφοροποιητικής κατανομής της γνώσης στις ποικίλες ομάδες μαθητών. Αντίθετα, στο ελληνικό πλαίσιο, οι περισσότερες μελέτες που διερευνούν τις εκπαιδευτικές ανισότητες επικεντρώνονται στην επίδραση που ασκεί το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών στις ακαδημαϊκές επιδόσεις τους (π.χ. Gounias, Katsis, & Limakoroulou, 2012).

Επιπλέον, αυτή η διδακτορική μελέτη διαφοροποιείται από τις μεταδομιστικές προσεγγίσεις των ανισοτήτων οι οποίες κυριαρχούν στο πεδίο της εκπαιδευτικής έρευνας διεθνώς. Οι μεταδομιστικές προσεγγίσεις εστιάζονται στις σχεσιακές θέσεις της κυριαρχίας και της περιθωριοποίησης εντός του σχολείου ή στο ζήτημα της ενδυνάμωσης της «φωνής» των μειονεκτουσών ομάδων. Ωστόσο, δε συνδέουν τη «φωνή» με την πρόσβαση ή τον αποκλεισμό των μαθητών από τις εξειδικευμένες μορφές γνώσης που μεταδίδονται μέσω του σχολικού συστήματος (βλ. Moore, 2013), μια προσέγγιση την οποία υιοθετεί η παρούσα διατριβή.

Στη συγκεκριμένη μελέτη πραγματοποιείται επίσης μια περαιτέρω επεξεργασία και ανάπτυξη της έννοιας του «ρυθμιστικού λόγου» και του «σχολικού πλαισίου» ως αναλυτικών κατηγοριών. Με αυτά τα νέα αναλυτικά εργαλεία διερευνάται η σχέση των παιδαγωγικών πρακτικών με τις άλλες διαστάσεις του σχολικού πλαισίου στις σύγχρονες συνθήκες εκπαιδευτικής διακυβέρνησης (governance). Μια τέτοια προσέγγιση απουσιάζει από κάποιες ελληνικές μελέτες οι οποίες, αν και εστιάζονται στις παιδαγωγικές πρακτικές πραγμάτωσης των ΑΠ για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας (βλ. Asimaki, Berdeni, Koustourakis, & Lagiou, 2020· Ασημάκη, Σακκούλης, & Βεργίδης, 2016), δεν επιχειρούν τη συσχέτιση των παιδαγωγικών πρακτικών με το πλαίσιο πραγμάτωσής τους.

Τέλος, η διατριβή επικεντρώνεται στη δημόσια εκπαίδευση του κέντρου της Αθήνας, ένα πεδίο εμπειρικής μελέτης που έχει παραμεληθεί από την ελληνική εκπαιδευτική έρευνα. Αντίθετα, σε διαφορετικά εθνικά πλαίσια, η έρευνα της αστικής εκπαίδευσης αποτελεί ένα πολύ δυναμικό ερευνητικό πεδίο (urban education research).

1.5. Η δομή της διδακτορικής διατριβής

Η διδακτορική διατριβή οργανώνεται σε κεφάλαια με τον ακόλουθο τρόπο:

Το 2^ο κεφάλαιο πραγματεύεται τις νέες μορφές ρύθμισης της εκπαίδευσης που έχουν κάνει την εμφάνισή τους σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς. Παράλληλα, στο συγκεκριμένο κεφάλαιο εξετάζονται οι συνθήκες ρύθμισης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος τις τελευταίες δεκαετίες και οι μεταβολές που σημειώνονται σε αυτές, κάτω από την επίδραση των παγκόσμιων πολιτικών εκπαιδευτικής διακυβέρνησης (governance).

Στο 3^ο κεφάλαιο χαρτογραφούνται οι πολιτικές των υπερεθνικών οργανισμών για τον γλωσσικό γραμματισμό και τη σχολική γνώση. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά, παρουσιάζονται οι πολιτικές της UNESCO, η οποία θεωρείται πρωτοπόρος στον σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων γραμματισμού. Στη συνέχεια, αποτυπώνονται οι πολιτικές του ΟΟΣΑ και της ΕΕ, των δύο οργανισμών που συνδιαμορφώνουν το ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό ανάγλυφο. Στο τέλος του κεφαλαίου επιχειρείται μια συγκριτική και κριτική ανάγνωση των πολιτικών αυτών των τριών υπερεθνικών οργανισμών.

Στο 4^ο κεφάλαιο παρουσιάζονται το περιεχόμενο και οι βασικές επιστημολογικές αρχές των εθνικών ΑΠ για τη διδασκαλία της (νεο)ελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο. Περιγράφεται επίσης η οργάνωση, το περιεχόμενο και οι θεωρητικές αρχές κατασκευής των σχολικών εγχειριδίων της νεοελληνικής γλώσσας. Στο τέλος του κεφαλαίου πραγματοποιείται μια κριτική «ανάγνωση» των εθνικών ΑΠ, με τη συνδρομή της σχετικής επιστημονικής βιβλιογραφίας.

Στο 5^ο κεφάλαιο γίνεται μια συστηματική επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας που επικεντρώνεται στις σύγχρονες επιστημολογικές προσεγγίσεις των ΑΠ και αντιμετωπίζει κριτικά τις παγκόσμιες τάσεις κατασκευής τους. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα κύρια ευρήματα ερευνών που μελετούν τον τρόπο αναπλαισίωσης και πραγμάτωσης των παγκόσμιων πολιτικών, γενικότερα, για τη σχολική γνώση και ειδικότερα για τη γλωσσική εκπαίδευση, σε συγκεκριμένα εθνικά και τοπικά πλαίσια.

Στο 6^ο κεφάλαιο της διδακτορικής διατριβής παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης. Πρόκειται για βασικές έννοιες της θεωρίας του παιδαγωγικού μηχανισμού του Bernstein, καθώς και για περαιτέρω αναπτύξεις της από συνεχιστές

της παράδοσής του, οι οποίες αξιοποιούνται για μια διευρυμένη προσέγγιση της μερνσταϊνικής έννοιας του «ρυθμιστικού λόγου» («regulative discourse»). Παράλληλα, προτείνεται μια περαιτέρω ανάπτυξη της έννοιας του «σχολικού πλαισίου», κεντρικής στη Θεωρία της Πραγμάτωσης του Stephen Ball και των συνεργατών του.

Στο 7^ο κεφάλαιο καταγράφεται η μεθοδολογία της εμπειρικής έρευνας: το πεδίο της έρευνας, η επιλογή του ερευνητικού δείγματος, οι συμμετέχοντες στην έρευνα, τα ζητήματα ηθικής της έρευνας, καθώς και η μέθοδος και τα εργαλεία συλλογής των εμπειρικών δεδομένων. Στο τέλος του κεφαλαίου περιγράφεται το πλαίσιο ανάλυσης των εμπειρικών δεδομένων (των παιδαγωγικών πρακτικών που αναπτύσσονται στην σχολική τάξη).

Στο 8^ο, 9^ο και 10^ο κεφάλαιο περιγράφονται και αναλύονται τα εμπειρικά δεδομένα που παρήχθησαν, αντίστοιχα, από τις κύριες συνεντεύξεις με τους συμμετέχοντες, τις παρατηρήσεις στη σχολική τάξη και τις συμπληρωματικές συνεντεύξεις στις οποίες οι συμμετέχοντες σχολιάζουν τα κριτήρια με τα οποία αξιολόγησαν συγκεκριμένα μαθητικά κείμενα.

Στο 11^ο κεφάλαιο πραγματοποιείται μια συνθετική ανάλυση των τριών ομάδων εμπειρικών δεδομένων με βάση τα αναλυτικά εργαλεία που αναπτύχθηκαν για τις ανάγκες της έρευνας.

Τέλος, στο 12^ο κεφάλαιο της διδακτορικής διατριβής παρουσιάζονται τα κύρια συμπεράσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων, ενώ παράλληλα απαντώνται τα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια, περιγράφονται οι περιορισμοί της παρούσας μελέτης και η συμβολή της στην εκπαιδευτική έρευνα. Επιπλέον, διατυπώνονται προτάσεις για την αξιοποίησή της από μελλοντικές έρευνες.

Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

2^ο Κεφάλαιο: Νέες μορφές ρύθμισης των εκπαιδευτικών συστημάτων

2.1. Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο περιγράφονται οι νέες μορφές ρύθμισης της εκπαίδευσης που αναδύονται τις τελευταίες δεκαετίες. Όπως ο Ball (2010: 124) επισημαίνει, πρόκειται για «μια σειρά από πολύπλοκες αλλαγές στον σχεδιασμό, την παροχή και τη διανομή των εκπαιδευτικών υπηρεσιών όλων των ειδών, και, ως εκ τούτου, για έναν ανασχηματισμό της παραδοσιακής εικόνας των διαδικασιών της εκπαιδευτικής πολιτικής, σε επίπεδο υπο-εθνικό, εθνικό και υπερεθνικό». Όπως θα αναδειχθεί στη συνέχεια, αυτές οι αλλαγές που συντελούνται σε παγκόσμιο επίπεδο εισέρχονται με βραδύτητα και πολλές παλινωδίες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, επιφέροντας μια σταδιακή αλλαγή της κουλτούρας της δημόσιας εκπαίδευσης. Γι'αυτόν τον λόγο, αρχικά θα παρουσιαστούν οι νέες μορφές ρύθμισης της εκπαίδευσης που αναδύονται σε παγκόσμιο/ευρωπαϊκό επίπεδο, και στη συνέχεια θα χαρτογραφηθούν οι μετασχηματισμοί στην οργάνωση και τη ρύθμιση της σχολικής εκπαίδευσης που συντελούνται τις τελευταίες δεκαετίες στη χώρα μας.

2.2. Νέες μορφές ρύθμισης των εκπαιδευτικών συστημάτων σε παγκόσμιο επίπεδο

2.2.1. Η μετάβαση από την κυβέρνηση (government) στη διακυβέρνηση (governance)

Οι πολιτικές για τα ΑΠ, τη γνώση και τις δεξιότητες, οι οποίες βρίσκονται στο επίκεντρο της παρούσας διδακτορικής μελέτης, αποτελούν μέσο εγκαθίδρυσης νέων μορφών οργάνωσης της σχολικής γνώσης, οι οποίες εγγράφονται σε ευρύτερες διαδικασίες διαμόρφωσης νέων κανόνων κοινωνικής τάξης (order) και μορφών ρύθμισης των εκπαιδευτικών συστημάτων. Αυτές οι νέες διαδικασίες

ρύθμισης της εκπαίδευσης αποδίδονται στη διεθνή βιβλιογραφία με τον όρο «εκπαιδευτική διακυβέρνηση» («education governance»), ο οποίος, παρά την εντατική χρήση του, παραμένει εννοιολογικά «ολισθηρός» και ασαφής² (Wilkins & Olmedo, 2018: 1).

Ωστόσο, παρά τη σημασιολογική ρευστότητα του όρου οι σύγχρονες προσεγγίσεις του συγκλίνουν στην παραδοχή ότι η «εκπαιδευτική διακυβέρνηση» αφορά σε έναν νέο τρόπο οργάνωσης και ρύθμισης του πεδίου της εκπαίδευσης. Πρόκειται για μορφές ρύθμισης που στηρίζονται σε οριζόντια και αλληλεξαρτώμενα δίκτυα δρώντων τα οποία αυτο-οργανώνονται, απολαμβάνοντας μεγάλο βαθμό αυτονομίας από το κράτος (π.χ. Rhodes, 1996). Συνεπώς, ο όρος «διακυβέρνηση», ο οποίος είναι ευρύτερος από τον όρο «κυβέρνηση» («government»), αναφέρεται σε διαδικασίες μετασχηματισμού του κράτους κατά τις οποίες «τα σύνορα μεταξύ του δημόσιου, του ιδιωτικού και του εθελοντικού τομέα γίνονται μεταβλητά και αδιαφανή» (Rhodes, 1996: 53). Σε αυτές τις νέες συνθήκες, «αν και το κράτος δεν κατέχει μια ηγεμονική θέση, μπορεί έμμεσα και ημιτελώς να κατευθύνει τα δίκτυα» (ό.π.). Συνεπώς, το κράτος δεν απεκδύεται τον παραδοσιακό του ρόλο, αλλά τον επαναπροσδιορίζει, διατηρώντας τον έλεγχο των διαδικασιών διακυβέρνησης και «ως συντονιστής ρυθμίζει από ποιον και κάτω από ποιες συνθήκες η διακυβέρνηση θα πραγματοποιηθεί» (Dale, 2005: 128· βλ. και Ball, 2005· Hudson, 2007). Ουσιαστικά, πρόκειται για μια αναδίπλωση του εθνικού κράτους (Ball, 2008· Dale, 2005· Grek, 2014· Lingard, Creagh, & Vass, 2012· Ozga, 2007), η οποία συντελείται στο πλαίσιο μιας γενικότερης αναδιάταξης των συνόρων (re-bordering) (εδαφικών, εθνικών κ.λπ.) και της κοινωνικής τάξης πραγμάτων μέσα σε αυτά (re-ordering) (Robertson, 2011).

Οι Lingard et al. (2012) επισημαίνουν ότι η μετατόπιση από την κυβέρνηση στη διακυβέρνηση συνοδεύεται από τρία αλληλοσυνδεόμενα φαινόμενα/διαδικασίες: 1. μια μορφή δημόσιας διοίκησης που αποσκοπεί στην απορρύθμιση ή επαναρρύθμιση του κράτους μέσω της «παρακολούθησης από

² Οι Wilkins και Olmedo (2018:1, η έμφαση στο πρωτότυπο) υποστηρίζουν ότι η ασάφεια του όρου οφείλεται στην «πολυλειτουργικότητά του ως στρατηγικής πολιτικής, ως πολιτικού και οικονομικού σχεδίου δράσης, ως τρόπου παρέμβασης, ως δραστηριότητας κατασκευής ενός προβλήματος, ως οχήματος ενδυνάμωσης, ως τεχνικής ή λόγου (discourse) κατάταξης/ιεράρχησης, ή ως κανονιστικής περιγραφής».

απόσταση» («steering at a distance»), 2. την ευρεία εμπλοκή του ιδιωτικού τομέα στον δημόσιο χώρο, και 3. την επαναρρύθμιση της διακυβέρνησης, ώστε να εμπερικλείει πλέον τα παγκόσμια πεδία πολιτικής. Η μετάβαση από την κυβέρνηση στη διακυβέρνηση συμβαδίζει επίσης με την ενίσχυση των τεχνολογιών διακυβέρνησης, την ενδυνάμωση του νεοφιλελευθερισμού και την ανάδυση μιας «κουλτούρας λογιστικού ελέγχου» («audit culture») (Lingard, 2013: 124).

Ο Ball (2004, 2008) σημειώνει ότι αυτά τα φαινόμενα αποτελούν εκφάνσεις της μετάβασης από το κεϋνσιανό κράτος-πρόνοιας (κράτος-πάροχο) στο νεοφιλελεύθερο κράτος-ρυθμιστή, το οποίο ορίζει κριτήρια και αξιολογεί αποτελέσματα. Αυτή η μετάβαση συντελείται συχνά μέσω διαδικασιών ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Ball (2008), η ιδιωτικοποίηση³ που υφίστανται τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα προωθείται από τρεις λόγους και πρακτικές: 1. τη «Νέα Δημόσια Διοίκηση» («New Public Management»), 2. τη λειτουργία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ως «οιονεί αγορών» («quasi markets»), και 3. την κουλτούρα της «επιτελεσματικότητας» («performativity»). Ο Ball (2003: 216) ορίζει την έννοια της «επιτελεσματικότητας» ως εξής:

Πρόκειται για μια τεχνολογία, μια κουλτούρα και έναν τρόπο ρύθμισης ο οποίος χρησιμοποιεί κρίσεις, συγκρίσεις και εκθέσεις ως μέσα (δημιουργίας) κινήτρων, ελέγχου, φθοράς και αλλαγής, βασισμένα στις ανταμοιβές και τις κυρώσεις (υλικές και συμβολικές). Οι επιδόσεις, ατομικές ή των οργανισμών, υπηρετούν ως μέτρα παραγωγικότητας ή αποτελεσμάτων, εκθέσεις ποιότητας ή στιγμές προώθησης ή επιθεώρησης. Εμπεριέχουν ή αναπαριστούν την αξία, την ποιότητα ενός ατόμου ή ενός οργανισμού, εντός του πεδίου της κρίσης. Από αυτή την άποψη, αυτές οι μεταρρυθμιστικές κινήσεις μπορούν να ιδωθούν ως διαμάχες γύρω από το πεδίο της κρίσης και των αξιών του.

³ Σύμφωνα με τους Ball και Youdell (2008), η ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης διακρίνεται σε εξωγενή και ενδογενή. Η εξωγενής ιδιωτικοποίηση αφορά «στο άνοιγμα των υπηρεσιών της δημόσιας εκπαίδευσης στη συμμετοχή του ιδιωτικού τομέα σε κερδοσκοπική βάση», καθώς και στην επιστράτευση του ιδιωτικού τομέα για τον σχεδιασμό, τη διοίκηση ή την παροχή της δημόσιας εκπαίδευσης (ό.π.: 15). Η ενδογενής ιδιωτικοποίηση πραγματοποιείται με την εισαγωγή «ιδεών, τεχνικών και πρακτικών από τον ιδιωτικό τομέα, έτσι ώστε ο δημόσιος τομέας να μοιάζει περισσότερο με επιχείρηση» (ό.π.: 14). Πολλές φορές, ωστόσο, όπως επισημαίνουν οι ερευνητές, αυτές οι δύο εκφάνσεις της ιδιωτικοποίησης λειτουργούν συμπληρωματικά η μία της άλλης.

Η Νέα Δημόσια Διοίκηση αποτελεί μια «μετασχηματιστική δύναμη» των οργανωτικών δομών του δημόσιου τομέα, η οποία εισάγει νέες μορφές εξουσίας σε αυτόν (Ball, 2008: 47). Ο Ball (1998: 123) ορίζει τη Νέα Δημόσια Διοίκηση ως την «εισαγωγή θεωριών και τεχνικών της διοίκησης των επιχειρήσεων και της ‘κουλτούρας της αριστείας’ στα ιδρύματα του δημόσιου τομέα». Εμφυσά την επιτελεσματικότητα στους εργαζομένους, ενώ στο χώρο της εκπαίδευσης προκαλεί παραμερισμό των ηθικών και επαγγελματικών καθεστώτων και αντικατάστασή τους από επιχειρηματικά-ανταγωνιστικά (Ball, 2005, 2008).

Στους νέους τρόπους ρύθμισης της εκπαίδευσης εμπλέκονται ποικίλα δίκτυα δρώντων ή ειδικών που κινούνται σε διεθνές επίπεδο («expert monies») και διαχειρίζονται τη γνώση που απαιτείται για τον σχεδιασμό της πολιτικής (Grek, 2013). Συχνά πρόκειται για «δρώντες-μεσάζοντες» («intermediary actors»), οι οποίοι δημιουργούν «νέους χώρους διακυβέρνησης» και καθιερώνουν νέους κανόνες σχεδιασμού της πολιτικής (σύμβουλοι, αξιολογητές, φιλανθρωπικά ιδρύματα κ.ά.) (Viseu & Carvalho, 2021: 96), με στόχο να επιλύσουν κοινωνικά προβλήματα τα οποία το κράτος αδυνατεί να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά (Lipman, 2015· Powell, 2019· Τσατσαρώνη κ.ά., 2021· Viseu & Carvalho, 2021). Πρόκειται για δρώντες που εμπλέκονται σε γνωστικές και κοινωνικές διεργασίες (π.χ. μέσω του τρόπου με τον οποίο οραματίζονται την εκπαίδευση, συγκεκριμένων δραστηριοτήτων και τρόπων παρέμβασης), «για την κατασκευή και τη σταθεροποίηση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ ιδεών, ατόμων και τεχνικών μηχανισμών» (Viseu & Carvalho, 2021: 84). Οι συγκεκριμένες ομάδες δρώντων δραστηριοποιούνται στο πεδίο του σχεδιασμού των ΑΠ, της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, της παραγωγής εκπαιδευτικού υλικοτεχνικού εξοπλισμού (EdTech companies) κ.ά., συχνά προωθώντας διαδικασίες εμπορευματοποίησης της εκπαίδευσης (Hursh, 2017· Lingard, 2021· Lingard, Sellar, Hogan, & Thompson, 2017). Αποτέλεσμα των παραπάνω διαδικασιών είναι η εκπαίδευση να μετατρέπεται από «δημόσιο» σε «κοινό αγαθό», καθώς το κράτος αντιμετωπίζεται πλέον ως ένας από τους πολλούς δρώντες που παρέχουν εκπαίδευση (Locatelli, 2018).

Η μεταστροφή από κατακόρυφες ιεραρχικές μορφές ρύθμισης της εκπαίδευσης προς οριζόντιες, δικτυωμένες μορφές, η οποία συχνά συντελείται με πρόταγμα τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης (Hall et al., 2015· Ozga, 2007),

συνδέεται επίσης με πολιτικές αποκέντρωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων, οι οποίες βασίζονται σε μια «πολιτική πίστη στο αυτόνομο σχολείο ως κλειδί για μια εκπαίδευση παγκόσμιας τάξης» (Keddie, 2019: 6). Η τάση για αποκέντρωση και αυτονομία των σχολείων είναι ορατή στις πιέσεις που ακούγονται από την ΕΕ στα εθνικά κράτη (π.χ. Eurydice European Unit, 2007). Ο ΟΟΣΑ συνδέει την αυτονομία των σχολικών μονάδων με μηχανισμούς λογοδοσίας. Για τον ΟΟΣΑ, «οι μεταρρυθμίσεις λογοδοσίας και σχολικής αυτονομίας τείνουν να εξελίσσονται ταυτόχρονα», καθώς η ενίσχυση της αυτονομίας των σχολείων συνεπάγεται την αξιολόγηση και την εποπτεία τους (Verger, Prieto, Pagès, & Villamor, 2018: 158).

Οι πολιτικές αυτονομίας των σχολείων συνδέονται στενά με στρατηγικές γονεϊκής επιλογής σχολείου. Η γονεϊκή επιλογή σχολείου αποτελεί βασικό μηχανισμό εκπαιδευτικής διακυβέρνησης και αναπαραγωγής των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων σε πολλά εθνικά πλαίσια (π.χ. Ball, Bowe, & Gewirtz, 1996· van Zanten, 2005). Οι γονεϊκές στρατηγικές επιλογής σχολείου σε συνδυασμό με τοπικές εκπαιδευτικές πολιτικές (π.χ. σχολικής αυτονομίας) εντείνουν τον ανταγωνισμό μεταξύ των σχολείων. Η van Zanten (2005) σημειώνει ότι, αν και ο ανταγωνισμός μεταξύ των σχολείων μπορεί να αποτελεί έναν βασικό τρόπο ρύθμισης της σχολικής εκπαίδευσης (όπως συμβαίνει στις αγγλοσαξονικές χώρες), να είναι πιο διακριτικός και ανεκτός, ή τυπικά να αποθαρρύνεται (όπως συμβαίνει σε άλλα εθνικά ή τοπικά πλαίσια), ωστόσο αποτελεί κεντρικό χαρακτηριστικό πολλών εκπαιδευτικών συστημάτων ιδίως στις αστικές περιοχές. Αν και ο ανταγωνισμός δεν επηρεάζει όλα τα σχολεία με τον ίδιο τρόπο⁴, συχνά οδηγεί στην προσαρμογή του ΑΠ, των οργανωτικών πρακτικών τους ή των μεθόδων πειθάρχησης των μαθητών στις πρακτικές άλλων σχολείων, μέσα από διαδικασίες μίμησης ή εξειδίκευσης (π.χ. μέσω της παροχής ειδικού ΑΠ ή εκπαίδευσης συγκεκριμένων ομάδων μαθητών) (ό.π).

2.2.2. Γνωστικά εργαλεία και παιδαγωγικά μέσα ρύθμισης της εκπαίδευσης

⁴ Η van Zanten (2005) σημειώνει ότι η επίδραση που ασκούν τα γειτονικά εκπαιδευτικά ιδρύματα σε ένα σχολείο εξαρτάται από δύο παράγοντες. Ο πρώτος είναι η φήμη του σχολείου, η οποία - μεταξύ άλλων- συνδέεται με τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού και την επίδοση των μαθητών. Ο δεύτερος παράγοντας είναι ο βαθμός του ανταγωνισμού στη συγκεκριμένη περιοχή.

Οι νέες μορφές ρύθμισης των εκπαιδευτικών συστημάτων προωθούνται από την παραγωγή και διάδοση εργαλείων ρύθμισης που βασίζονται στη γνώση (knowledge-based regulation tools) (Ozga, 2012). Πρόκειται για πιο «πειστικές» και αποτελεσματικές πρακτικές ρύθμισης, οι οποίες «επανασχεδιάζουν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, οργανώνουν τα δίκτυα και αναπτύσσουν σχέσεις», στηριζόμενες στις γνώσεις και στα δεδομένα που προέρχονται από συγκριτικές μελέτες (Ozga & Grek, 2012: 2). Για παράδειγμα, το «Διεθνές Πρόγραμμα για την Αξιολόγηση των Μαθητών» («Programme for International Student Assessment» (PISA)) που εκπονεί ο ΟΟΣΑ, λειτουργώντας ως φορέας διεθνών προτύπων αναφοράς, αποτελεί ένα εργαλείο πολιτικής που βασίζεται στη γνώση. Το συγκεκριμένο εργαλείο θεωρείται από τους δρώντες της εκπαιδευτικής πολιτικής «ικανό να συμβάλει στον εντοπισμό προβλημάτων, να προσφέρει καλά παραδείγματα και να αποτυπώσει με ακρίβεια τις επιδόσεις των εθνικών συστημάτων» (Carvalho, 2014: 268). Με τον ίδιο τρόπο, οι αναφορές του ΟΟΣΑ για τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα συνιστούν εργαλεία που ασκούν μεγάλη επίδραση διεθνώς και συμβάλλουν στην παραγωγή ισχυρών λόγων σχετικά με τις μεταρρυθμίσεις των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων οι οποίοι στηρίζονται σε τεκμήρια-αποδείξεις (evidence-based)⁵ (Grek, 2014, 2017).

Εργαλείο ρύθμισης των εκπαιδευτικών συστημάτων αποτελεί ακόμη η προτυποποίηση (standardisation) των εθνικών δοκιμασιών υψηλού διακυβέυματος (high-stakes testing). Οι προτυποποιημένες εξετάσεις λειτουργούν ως μηχανισμοί λογοδοσίας των σχολείων και των εκπαιδευτικών, και, κατά συνέπεια, ως μέσα «παρακολούθησης από απόσταση» της εκπαίδευσης (π.χ. Hursh, 2013· Lingard & Sellar, 2013a· Lipman, 2013· Suspitsina, 2010). Παράλληλα, επηρεάζουν το περιεχόμενο του ΑΠ, επιφέροντας συχνά τον κατακερματισμό του και τον υποβιβασμό σχολικών αντικειμένων που δεν εξετάζονται, ενώ διαμορφώνουν παιδαγωγικές πρακτικές προσανατολισμένες προς τις δοκιμασίες (teaching to the test) (Au, 2007, 2011· Lingard & Sellar, 2013a· Gewirtz, Maguire, Neumann, &

⁵ Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της Αναφοράς του ΟΟΣΑ για το σουηδικό εκπαιδευτικό σύστημα, η οποία άσκησε μεγάλη επίδραση στο συγκεκριμένο εθνικό πλαίσιο (OECD, 2015). Στην Ελλάδα οι Αναφορές του 2011 (ΟΟΣΑ, 2011) και του 2018 (OECD, 2018d) έγιναν αντικείμενο έντονων διαπραγματεύσεων μεταξύ της ελληνικής κυβέρνησης και των εκπροσώπων του Οργανισμού κατά την περίοδο 2015-2019 (Traianou, 2021).

Towers, 2021· Maguire, Gewirtz, Towers, & Neumann, 2019). Με αυτόν τον τρόπο, όπως επισημαίνουν πολλοί ερευνητές, οι προτυποποιημένες δοκιμασίες οξύνουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες, αποκλείοντας ομάδες μαθητών που μειονεκτούν κοινωνικά (π.χ. Lingard, 2013· Lipman, 2013· Suspitsina, 2010).

Αποτελεσματικά εργαλεία «ήπιας ρύθμισης/διακυβέρνησης»⁶ των εκπαιδευτικών συστημάτων αναδεικνύονται ακόμη τα παραδείγματα και οι καλές πρακτικές, με τη σαφή εστίασή τους στην καινοτομία και την άριστη επίδοση (Simons, 2015), καθώς και η (αυτο)αξιολόγηση των σχολείων ως μέσο βελτίωσης της επίδοσής τους (Ozga & Grek, 2012). Όλα τα παραπάνω αποτελούν στοιχεία ενός ιδιαίτερα επιδραστικού παγκόσμιου λόγου, ο οποίος επιβάλλει στην εκπαίδευση ένα ρυθμιστικό καθεστώς διαφορετικό από αυτό που διέκρινε το παραδοσιακό κοινωνικό κράτος. Σε αυτό το νέο ρυθμιστικό πλαίσιο, το ενδιαφέρον για τις επιδόσεις προσανατολίζεται όχι μόνο σε προκαθορισμένα πρότυπα αναφοράς, αλλά στον διαρκή έλεγχο και την παρακολούθηση (Simons, 2015).

Ένας αυξανόμενος αριθμός ερευνητών διερευνούν «τους νέους τρόπους κοινωνικού ελέγχου, ρύθμισης (της εκπαίδευσης) και διακυβέρνησης με παιδαγωγικά μέσα» (Singh, 2017: 144). Οι συγκεκριμένοι ερευνητές περιγράφουν τις διαδικασίες και τα εργαλεία/μηχανισμούς με τους οποίους η γνώση «παιδαγωγικοποιείται», δηλαδή «ενεργοποιείται εντός και μέσω της παιδαγωγικής» (Green, 2010: 47, όπ. αναφ. στο Singh, 2015: 364), προκειμένου να λειτουργήσει ως εργαλείο ρύθμισης της εκπαίδευσης στις σύγχρονες συνθήκες της παγκοσμιοποίησης (π.χ. Bonal & Rambla, 2003· Robertson & Sorensen, 2018· Singh, 2015, 2017· Tyler, 2004). Οι συγκεκριμένοι ερευνητές επισημαίνουν ότι συντελείται μια «παγκόσμια διάδοση αόρατων μορφών παιδαγωγικής» στο πλαίσιο της «Καθολικά Παιδαγωγημένης Κοινωνίας» («Totally Padagogised Society») (Bernstein, 2000, 2001a) στην οποία κυριαρχούν «παιδαγωγικά ρυθμισμένες αγορές

⁶ Η Grek (2014: 696) αποσαφηνίζει τη διαφορά μεταξύ των «ήπιων» και των «σκληρών» μορφών διακυβέρνησης (governing) ως εξής:

Οι μορφές «σκληρής» διακυβέρνησης θα μπορούσαν να περιγραφούν ως η συνεχής παραγωγή δεδομένων, προκειμένου να προαγάγουν τον ανταγωνισμό», ενώ οι νεότερες μορφές «ήπιας» διακυβέρνησης φαίνονται να λειτουργούν μέσα από την έλξη (που ασκούν): με άλλα λόγια προσελκύοντας ανθρώπους να συμμετάσχουν σε διαδικασίες διαμεσολάβησης, μεσίτευσης και μετάφρασης, και ενσωματώνοντας την αυτο-διακυβέρνηση και την παρακολούθηση από απόσταση σε αυτές τις διαδικασίες και σχέσεις.

για τη γνώση, τις δεξιότητες και την κοινωνική διάκριση» (Tyler, 2004: 22). Στην Καθολικά Παιδαγωγημένη Κοινωνία κυριαρχεί το ήθος της απόδοσης, καθώς και λόγοι σχετικοί με την αναγκαιότητα της διαρκούς (επανα)κατάρτισης των ατόμων, προκειμένου αυτά να (επανα)προσαρμόζονται στις απαιτήσεις της εργασίας και της καθημερινής ζωής. Στον χώρο της εκπαίδευσης αυτές οι νέες μορφές ρύθμισης είναι ορατές «στην ανάπτυξη λόγων σχετικών με τη μάθηση, τον εκπαιδευόμενο του 21^{ου} αι. και τη διδασκαλία, οι οποίοι αποσυναρμολογούν και επανασυναρμολογούν εκπαιδευτικές διαδικασίες και συστήματα» (Singh, 2015: 363-364).

Σε αυτές τις συνθήκες, η ρύθμιση του πεδίου της εκπαίδευσης με παιδαγωγικά μέσα δεν επιτελείται μόνο από το κράτος αλλά και από υπερεθνικούς και παγκόσμιους δρώντες (π.χ. ΟΟΣΑ, Παγκόσμια Τράπεζα, ποικίλα ιδιωτικά ιδρύματα που δραστηριοποιούνται στο πεδίο της εκπαίδευσης) (Robertson, 2012· Robertson & Sorensen, 2018· Singh, 2015, 2017). Οι συγκεκριμένοι φορείς, αν και εκκινούν από διαφορετικό σημείο θέασης της εκπαίδευσης (Robertson, 2012), ρυθμίζουν την εργασία των εκπαιδευτικών, παράγοντας γνώση σχετικά με το ποιος είναι «καλός εκπαιδευτικός», ποιες είναι «καλές πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης» ή «καλές μέθοδοι διδασκαλίας» (Singh, 2017: 156· Βλ. και Maguire, 2010· Robertson & Sorensen, 2018). Ουσιαστικά, πρόκειται για διαδικασίες παιδαγωγικοποίησης της επαγγελματικής γνώσης των εκπαιδευτικών (Bonaf & Rambla, 2003· Singh, 2015), οι οποίες περιορίζουν την «επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους πόρους που σχηματίζουν τις επαγγελματικές ταυτότητές τους» (Robertson & Sorensen, 2018: 477). Αυτές οι νέες μορφές γνώσης προβάλλουν ως πρότυπο νέες μορφές επαγγελματισμού (Beck, 1999), διαμορφώνοντας νέες επαγγελματικές ταυτότητες, την εποχή της αυξανόμενης εμπορευματοποίησης της εκπαίδευσης και της Νέας Δημόσιας Διοίκησης (Beck & Young, 2005).

Ωστόσο, όπως η Singh (2015: 367-368) σημειώνει, αυτοί οι ρυθμιστικοί μηχανισμοί δεν οδηγούν απαραίτητα «στην παραγωγή κοινών, προτυποποιημένων ή ομοιογενοποιημένων κωδίκων λόγου κατά μήκος της υφηλίου, ρυθμίζοντας τι διδάσκεται και πώς αυτό διδάσκεται». Αντίθετα, ενδέχεται να συνεπάγονται μια αυξημένη διαφοροποίηση και πολυπλοκότητα των κωδίκων λόγου που συναρθρώνονται αναφορικά με την εκπαίδευση, γεγονός που μπορεί να αποδοθεί

στα νέα κοινωνικά κινήματα που οργανώνονται γύρω από τις πολιτικές της ταυτότητας⁷.

Γενικότερα, αν και οι νέες μορφές μετα-γραφειοκρατικής διακυβέρνησης της εκπαίδευσης που ήδη περιγράφηκαν, οι οποίες προσλαμβάνουν είτε τη μορφή του «αξιολογικού κράτους» είτε «των οιονεί αγορών», φαίνεται να εισχωρούν ακόμη και σε παραδοσιακά γραφειοκρατικά εκπαιδευτικά συστήματα, «δεν προκαλούν αυτόματα ταυτόσημες πολιτικές, καθώς οι διαδικασίες μετατροπής, διύλισης και υβριδοποίησης αυτών των μοντέλων παραμένουν πολύ ισχυρές» (Maroy, 2012: 63). Ή όπως οι Hall et al. (2015) παρατηρούν σχετικά με τη διείδυση των λόγων της Νέας Δημόσιας Διοίκησης σε διαφορετικά ευρωπαϊκά εθνικά πλαίσια (Ιταλία, Αγγλία και Νορβηγία), ενώ αυτοί οι λόγοι έχουν επιφέρει αναδιάρθρωση και αλλαγή της κουλτούρας (reculturing) αυτών των διαφορετικών συστημάτων, σε κάθε εθνικό πλαίσιο οι κύριες αρχές της Νέας Δημόσιας Διοίκησης διαμεσολαβούνται από τις δομικές ιδιαιτερότητες του πλαισίου και τους λόγους (discourses) που έχουν ιστορικά αναπτυχθεί μέσα σε αυτό.

Στην επόμενη ενότητα θα πραγματοποιηθεί μια επισκόπηση της επιστημονικής βιβλιογραφίας που επικεντρώνεται στη ρύθμιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο θεωρείται ένα από τα πιο συγκεντρωτικά και γραφειοκρατικά ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα (OECD, 2018d). Η επισκόπηση θα συμπληρωθεί από αναφορές σε νομοθετικές διατάξεις με τις οποίες προωθήθηκαν οι αλλαγές στη διακυβέρνηση της ελληνικής σχολικής εκπαίδευσης τις τελευταίες δεκαετίες.

2.3. Αλλαγές στη ρύθμιση της ελληνικής σχολικής εκπαίδευσης

2.3.1. Αλλαγές κατά τη δεκαετία του 1990

⁷ Πρόκειται για κινήματα που διεκδικούν την αναγνώριση προϋπαρχουσών ή αναδυόμενων συλλογικοτήτων, οι οποίες διαφοροποιούνται από την κυρίαρχη ως προς τη φυλή, την εθνικότητα, τον σεξουαλικό προσανατολισμό κ.ά., προσπαθώντας συχνά να επαναπροσδιορίσουν τη θέση τους στην κοινωνία και να μετασηματίσουν την κοινωνική δομή (π.χ. το φεμινιστικό και οικολογικό κίνημα) (Castells, 2010).

Από τη δεκαετία του 1990, και ύστερα από μια περίοδο εκδημοκρατισμού του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (1974-1989), νέες μορφές εκπαιδευτικής διακυβέρνησης αναδύονται στην Ελλάδα οι οποίες συνοδεύονται από τη συνάρθρωση νέων λόγων αναφορικά με τη λειτουργία της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, ενώ κατά τη δεκαετία του 1980 οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στηρίζονταν κυρίως στις αρχές της ισότητας και του εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης, από τη δεκαετία του 1990 οι αλλαγές αποσκοπούσαν στον «εκσυγχρονισμό» του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και στη σύγκλισή του με τις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές (Sifakakis et al., 2016· Traianou, 2013· Zambeta, 2002, 2019). Σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαίδευση θεωρήθηκε πρωταρχικό μέσο ευρωπαϊκοποίησης της ελληνικής κοινωνίας, εισόδου της στην κοινωνία της γνώσης και αύξησης της οικονομικής ανταγωνιστικότητας του ελληνικού κράτους. Αυτές οι προσπάθειες οδήγησαν στη διάδοση μιας νέας εκπαιδευτικής κουλτούρας, η οποία διακρίνεται από έμφαση στην αποδοτικότητα, την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα της εκπαίδευσης, καθώς και από ιδέες που συνδέονται με τις αρχές της Νέας Δημόσιας Διοίκησης (Papaloí, Dimopoulos, & Koutsampelas, 2021· Sifakakis et al., 2016).

Στο πλαίσιο αυτών των αλλαγών, ορόσημο αποτελεί η μεταρρύθμιση του 1997 (Νόμος 2525/1997), η οποία εισήγαγε νέους τρόπους ρύθμισης της εκπαίδευσης που βασίζονται «στην αποκέντρωση και την αποσυγκέντρωση της λήψης των αποφάσεων» και στην παροχή μεγαλύτερης αυτονομίας στους/στις εκπαιδευτικούς (Kazamias & Zambeta, 2000: 93· βλ. και Υφαντή, 2011). Στην πραγματικότητα, ωστόσο, όπως οι Kazamias και Zambeta (ό.π.) παρατηρούν, η συγκεκριμένη μεταρρύθμιση κατέστησε «ισχυρότερο» και περισσότερο «ρυθμιστικό» και «ελεγκτικό» το κράτος. Παράλληλα, αυτές οι αλλαγές επέφεραν εντατικοποίηση της σχολικής εκπαίδευσης: νέα σχολικά εγχειρίδια με μεγαλύτερο όγκο γνώσεων και μεγάλο αριθμό γραπτώς εξεταζόμενων μαθημάτων στο Λύκειο (Traianou, 2013).

Ωστόσο, ο λόγος που εκσυγχρονισμού που επικρατεί στη δεκαετία του 1990 συνυπάρχει όχι μόνο με τον προγενέστερο λόγο του εκδημοκρατισμού και της ισότητας, αλλά και με άλλους παγκόσμιους λόγους, συχνά ανταγωνιστικούς μεταξύ τους. Όπως η Zambeta (2002) επισημαίνει, μια ενδιαφέρουσα πτυχή του λόγου του «εκσυγχρονισμού» της εκπαίδευσης -αν και όχι κεντρική σε αυτόν- είναι το

ενδιαφέρον για την πολιτισμική και κοινωνική ποικιλότητα που διακρίνει πλέον την ελληνική κοινωνία. Ο λόγος της πολυπολιτισμικότητας αποτελεί αναπλαισίωση των παγκόσμιων λόγων για την εκπαίδευση και αμφισβητεί τον παραδοσιακά εθνοκεντρικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997). Αυτός ο λόγος αναδεικνύει επίσης το ζήτημα των ανισοτήτων μεταξύ των κοινωνικών τάξεων, των αστικών και αγροτικών περιοχών ή των ανισοτήτων που πλήττουν θρησκευτικές μειονότητες (Μουσουλμάνους στις Δυτικής Θράκης). Ωστόσο, συνυπάρχει με τον λόγο της ξενοφοβίας, ο οποίος προβάλλει την κοινωνική συμπερίληψη ως μια «διαδικασία ενσωμάτωσης στην εθνική κουλτούρα και πρόσκτησης της επίσημα αποδεκτής γνώσης» (Zambeta, 2002: 652). Αξιοσημείωτο είναι επίσης το γεγονός ότι ο λόγος του εκσυγχρονισμού, ο οποίος προωθεί μια εργαλειακή προσέγγιση της γνώσης (με τη μορφή δεξιοτήτων απαραίτητων για την ένταξη στην κοινωνία της γνώσης), συνυπάρχει με μια παραδοσιακή ανθρωπιστική αντίληψη για τη γνώση, σύμφωνα με την οποία στόχος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παραμένει η παροχή γενικής παιδείας (Zambeta, 2002).

Ωστόσο, παρά τις περιγραφόμενες εξελίξεις, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να αμφιταλαντεύεται ανάμεσα στον εκσυγχρονισμό και την αναπαραγωγή παραδοσιακών δομικών χαρακτηριστικών του (Tsatsaroni & Koutsouri, in press), αντιφάσεις οι οποίες άλλωστε διακρίνουν τη γενικότερη οργάνωση του ελληνικού κράτους από τις απαρχές του (πελατειακή πολιτική οργάνωση, γραφειοκρατική/συγκεντρωτική κρατική οργάνωση) (Μουζέλης, 1993). Με άλλα λόγια, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διατηρεί σε μεγάλο βαθμό τον γραφειοκρατικό, ιεραρχικό και συγκεντρωτικό χαρακτήρα του (Gouviás, 2007· Καζαμιάς, 1993). Ή όπως ο Ladri (2008: 129) αναφέρει, συντηρεί τη «μονιμότητα της μοναδικότητάς του», όπως άλλα μεσογειακά κράτη, καθώς, ουσιαστικά, ο εκσυγχρονισμός του προσκρούει σε μια αντίσταση στην αλλαγή, η οποία εντοπίζεται εντός των δομών και των διαδικασιών της εκπαιδευτικής κυβέρνησης και διακυβέρνησης (Zambeta, 2002). Επιπλέον, οι νέοι λόγοι της λογοδοσίας και της αγοράς που εισχωρούν στη δημόσια εκπαίδευση αυτή την περίοδο έρχονται αντιμέτωποι με τη βαθιά εδραιωμένη αντίληψη ότι η εκπαίδευση αποτελεί δημόσιο αγαθό. Φορείς αυτής της αντίληψης δεν είναι μόνο τα κόμματα της αριστεράς, αλλά και οι συνδικαλιστικές ενώσεις των εκπαιδευτικών, ενώσεις μαθητών κ.ά. (ό.π.).

2.3.2. Αλλαγές από το 2000 έως σήμερα

Μετά το 2000 και την υπογραφή της Στρατηγικής της Λισαβόνας (European Council, 2000), οι διαδικασίες εκσυγχρονισμού και ευρωπαϊκοποίησης της ελληνικής εκπαίδευσης εντάθηκαν. Επιστέγασμα αυτών των αλλαγών αποτέλεσε το ριζοσπαστικό πολιτικό πρόγραμμα με τον τίτλο «Νέο σχολείο: Πρώτα ο μαθητής», το οποίο εισήχθη το 2009 από την κυβέρνηση του Πανελληνίου Σοσιαλιστικού Κινήματος (ΠΑ.ΣΟ.Κ.). Το συγκεκριμένο μεταρρυθμιστικό πρόγραμμα, το οποίο νομιμοποιείται από τους σχεδιαστές του με ρητές αναφορές στις ευρωπαϊκές πολιτικές, επιδίωξε να εισαγάγει κάποιες αλλαγές τόσο στο επίπεδο της σχολικής διοίκησης (κυρίως μέσω διαδικασιών αποσυγκέντρωσης), όσο και στο επίπεδο της γνώσης και της μάθησης: πιλοτική εφαρμογή νέων ΑΠ για την υποχρεωτική εκπαίδευση, ψηφιοποίηση των σχολικών εγχειριδίων και άλλου διδακτικού/μαθησιακού υλικού, έμφαση σε μαθητοκεντρικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις κ.ά. (Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2009). Παράλληλα, την ίδια περίοδο προωθήθηκαν νομοθετικές μεταρρυθμίσεις προς την κατεύθυνση της αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος⁸. Ωστόσο, το πρόγραμμα του «Νέου Σχολείου» διακόπηκε με την αλλαγή κυβέρνησης το 2011 και την πολιτική αστάθεια που προκλήθηκε από την παρατεταμένη δημοσιονομική κρίση.

Γενικότερα, πρέπει να σημειωθεί ότι από το 2010 το πολιτικό πλαίσιο της Ελλάδας διαμορφώνεται από τις εξής παραμέτρους: α. την προϊούσα οικονομική κρίση, η οποία οδήγησε στην επιβολή αυστηρών μέτρων λιτότητας και οικονομικής προσαρμογής, με την υπογραφή Μνημονίων μεταξύ της ελληνικής κυβέρνησης, της ΕΕ και του Διεθνούς Νομισματικού Ταμείου, και β. την ανεξέλεγκτη εισροή μεταναστευτικών/προσφυγικών ρευμάτων στον ελληνικό χώρο μετά το 2015 (Kanellopoulos et al., 2020· Mastaganis, 2019· Zambeta, 2019). Αυτή η κατάσταση διεύρυνε το «έλλειμμα» του κοινωνικού κράτους που διέκρινε παραδοσιακά το μοντέλο διοίκησης και οργάνωσης της χώρας (Matsaganis, 2019· Sotiropoulos &

⁸ Οι διαδικασίες αποκέντρωσης της σχολικής εκπαίδευσης προωθήθηκαν με τον νόμο 3852/2010, ο οποίος εισήγαγε μέτρα αποκέντρωσης της δημόσιας διοίκησης που νομιμοποιούν τη συμμετοχή διάφορων δρώντων στο πεδίο της δημόσιας εκπαίδευσης σε περιφερειακό επίπεδο.

Bourikos, 2014· Zambeta with Kolofousi, 2014), μειώνοντας δραματικά τη χρηματοδότηση του δημόσιου τομέα, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης (Traianou & Jones, 2019). Αυτές οι εξελίξεις επιβράδυναν τις προσπάθειες εκσυγχρονισμού και σύγκλισης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με τις ευρωπαϊκές πολιτικές, ενώ κατέστησαν τις μεταρρυθμίσεις αποσπασματικές και ασυνεχείς. Παράλληλα, εν μέρει, μετέβαλαν τους λόγους που νομιμοποιούσαν τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες αυτής της περιόδου, δεδομένου ότι η οικονομική κρίση προκάλεσε σκεπτικισμό απέναντι στις ευρωπαϊκές πολιτικές. Έτσι, οι μεταρρυθμίσεις που εισήχθησαν στη συνέχεια από διαφορετικά κυβερνητικά σχήματα συχνά προβάλλονταν ως αποτέλεσμα ενός «πολιτικού ρεαλισμού» (Zambeta, 2019).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα ασυνεχούς πολιτικής που προωθούσε τη σύγκλιση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής με τις ευρωπαϊκές πολιτικές είναι το μέτρο της Τράπεζας Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας. Ακολουθώντας τις συστάσεις του ΟΟΣΑ (ΟΟΣΑ, 2011· βλ. επίσης OECD, 2018d), το 2013 ο κυβερνητικός συνασπισμός της Νέας Δημοκρατίας και του ΠΑ.ΣΟ.Κ. εισήγαγε εθνικές δοκιμασίες για τους μαθητές/τριες Λυκείου, προκειμένου να προτυποποιηθεί η αξιολόγηση των μαθητικών επιδόσεων. Το μέτρο προβλήθηκε σε επίπεδο ρητορικής κυρίως ως μέσο διασφάλισης της αξιοκρατίας και της ποιότητας της εκπαίδευσης (Κουτσιούρη & Τσατσαρώνη, 2016). Ωστόσο, δεδομένης της κοινωνικής και οικονομικής αστάθειας που επικρατούσε στην Ελλάδα εκείνη την περίοδο, η εισαγωγή προτυποποιημένων εξετάσεων προκάλεσε έντονη πολιτική και δημόσια αντιπαράθεση. Παράλληλα, ήρθε αντιμέτωπη με την αντίσταση των εκπαιδευτικών, των πολιτικών κομμάτων της αριστεράς και ενός μέρους των μέσων ενημέρωσης, ομάδων οι οποίες εξέλαβαν το μέτρο ως μηχανισμό διεύρυνσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και ελέγχου των εκπαιδευτικών (Κουτσιούρη & Τσατσαρώνη, 2016· Traianou, 2013). Κατά συνέπεια, το 2015, η επόμενη κυβέρνηση του Συνασπισμού Ριζοσπαστικής Αριστεράς (ΣΥ.ΡΙΖ.Α.) και των Ανεξάρτητων Ελλήνων (ΑΝ.ΕΛ.) απέσυρε το μέτρο (Νόμος 4326/2015) ως μια «νεοφιλελεύθερη» ιδέα που προωθούνταν από την ΕΕ και τον ΟΟΣΑ (Κουτσιούρη & Τσατσαρώνη, 2016).

Το 2013, με το Προεδρικό Διάταγμα 152/2013, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων (ΦΕΚ 614/2013)

εισήχθησαν ως νέες πολιτικές ρύθμισης και λογοδοσίας των εκπαιδευτικών και των σχολείων. Το μέτρο της αυτοαξιολόγησης ίσχυσε μόνο για το σχολικό έτος 2013-2014, ενώ η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν εφαρμόστηκε. Τα συγκεκριμένα μέτρα έπαψαν να βρίσκονται σε ισχύ το 2015, μετά την άνοδο στην εξουσία των ΣΥ.ΡΙΖ.Α. και ΑΝ.ΕΛ.

Μια άλλη απόπειρα αλλαγής της οργανωτικής δομής της εκπαίδευσης συνδέεται με τη «σχολική αυτονομία», η οποία νομοθετήθηκε το 2018 (Νόμος 4547/2018) από την ίδια κυβέρνηση συνασπισμού. Ωστόσο, ο σχετικός νόμος εισήγαγε τον όρο της «παιδαγωγικής αυτονομίας» των εκπαιδευτικών, τηρώντας αποστάσεις από οποιαδήποτε νεοφιλελεύθερη ιδέα που ενδέχεται να σχετίζεται με αυτή την έννοια. Παρόλο που στην πράξη αυτό το μέτρο πολιτικής δεν επηρέασε τα σχολεία και τους/τις εκπαιδευτικούς, εντούτοις διατήρησε το ζήτημα της αυτονομίας στην εθνική ατζέντα για τη σχολική εκπαίδευση. Παράλληλα, την ίδια περίοδο εισήχθη εκ νέου το μέτρο της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων (ό.π.), το οποίο, ωστόσο, δεν πρόλαβε να εφαρμοστεί από τη συγκεκριμένη κυβέρνηση. Γενικότερα, κατά τη διάρκεια της περιόδου 2015-2019, κάτω από την πίεση των μνημονιακών δεσμεύσεων, η κυβέρνηση συνασπισμού ΣΥ.ΡΙΖ.Α. και ΑΝ.ΕΛ. οδηγήθηκε σε έναν «άνισο, ασταθή και στρατηγικά υποκινούμενο [...] ‘διακανονισμό’» με τους υπερεθνικούς φορείς (ΟΟΣΑ και ΕΕ), προσπαθώντας να τροποποιήσει και να καθυστερήσει μεταρρυθμίσεις που επιβάλλονταν από αυτούς (αυτονομία σχολικών μονάδων και πολιτικές λογοδοσίας), ανατρέποντας την Αναφορά του ΟΟΣΑ για την Ελλάδα του 2011 (Traianou, 2021: 17).

Από το 2019 το κυβερνών κόμμα της Νέας Δημοκρατίας προωθεί τη συγκεκριμένη ατζέντα μεταρρυθμίσεων εκ νέου: τις εθνικές δοκιμασίες για τους μαθητές Λυκείου (επαναφορά της Τράπεζας Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας), την εισαγωγή νέων μορφών γνώσης (νέα ΑΠ, λειτουργία εργαστηρίων δεξιοτήτων στην υποχρεωτική εκπαίδευση), την (αυτο)αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών, καθώς και την αυτονομία των σχολικών μονάδων και την παιδαγωγική αυτονομία των εκπαιδευτικών (Νόμοι 4692/2020 και 4823/2021). Ωστόσο, η πολιτική πρόθεση της κυβέρνησης να εφαρμόσει άμεσα τα μέτρα –και ειδικά κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19-, προκάλεσε (και πάλι) την έντονη κριτική της εκπαιδευτικής κοινότητας και την αντίσταση των συνδικαλιστικών οργάνων των εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, η έλλειψη συνέχειας στη χάραξη και την εφαρμογή αυτών των πολιτικών δε θα πρέπει να ερμηνευθεί ως απουσία σημαντικών μετασχηματισμών στο πεδίο της ελληνικής σχολικής εκπαίδευσης. Όπως τεκμηριώνεται σε πρόσφατες μελέτες, οι παγκόσμιες/ευρωπαϊκές τάσεις επικράτησης στη δημόσια εκπαίδευση πολιτικών λογοδοσίας έχουν διεισδύσει στο πεδίο της ελληνικής σχολικής εκπαίδευσης, προσπαθώντας να ανακόψουν τη συνάρθρωση εναλλακτικών/προοδευτικών λόγων (ή να τους αντικαταστήσουν με άλλους πιο συντηρητικούς πολιτικά).

Συγκεκριμένα, η πρώτη μελέτη, η οποία εστιάζεται στις αλλαγές στο πεδίο της διοίκησης της εκπαίδευσης, αποκάλυψε τη διείσδυση στη δημόσια εκπαίδευση αρχών από άλλα πεδία (κυρίως από το πεδίο της οικονομίας), οι οποίες «τείνουν να αποικίσουν και να επαναπροσδιορίσουν τις αξίες και τους σκοπούς της εκπαίδευσης» (Sifakakis et al., 2016: 59). Κατέδειξε επίσης τον πολλαπλασιασμό των χώρων στους οποίους «παιδαγωγικοποιείται» η γνώση των επαγγελματιών της εκπαίδευσης (Sifakakis et al., 2016· Tsatsaroni, Sifakakis, & Sarakinioti, 2015). Η μελέτη ανέδειξε ακόμη ότι η γλώσσα που χρησιμοποιήθηκε για την προώθηση των πιο ριζοσπαστικών μεταρρυθμίσεων -όσον αφορά στις προθέσεις και τη ρητορική- «ήταν διακριτή», καθώς οι λόγοι που νομιμοποιούσαν τις μεταρρυθμίσεις περιστρέφονταν γύρω από «την ποιότητα, την καινοτομία, την αριστεία και την αξία του να είναι (κανείς) ενεργός, παραγωγικός και ανταγωνιστικός» (Tsatsaroni et al., 2015: 514).

Σε παρόμοια ευρήματα καταλήγει μια δεύτερη, σε εξέλιξη, έρευνα⁹, η οποία επιβεβαιώνει ότι η επαγγελματική γνώση των εκπαιδευτικών έχει παιδαγωγικοποιηθεί, δηλαδή έχουν πολλαπλασιαστεί οι γνωστικοί πόροι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν τις παιδαγωγικές πρακτικές τους. Η έρευνα αναδεικνύει ακόμη τον μετασχηματισμό και την υβριδοποίηση των επαγγελματικών ταυτοτήτων των διευθυντών σχολείων (επαγγελματικές ταυτότητες που αρχίζουν να

⁹ Η έρευνα πραγματοποιείται με τη συμμετοχή της συγγραφέως της διατριβής στο ερευνητικό πρόγραμμα με τίτλο «Πραγματώσεις του αναλυτικού προγράμματος της νεοελληνικής γλώσσας σε δημόσια Γυμνάσια της Αθήνας: η σημασία του σχολικού πλαισίου», στο πλαίσιο της Πράξης «Υποστήριξη ερευνητών με έμφαση στους νέους ερευνητές – κύκλος Β΄» του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» (ΕΠ ΑΝΑΔ-ΕΔΒΜ, 2020-2021).

προσανατολίζονται προς τις αρχές της αγοράς) (Koutsouri, Antoniou, & Tsatsaroni, 2021).

Παράλληλα, μια άλλη πρόσφατη έρευνα (Τσατσαρώνη, Κουτσιούρη, Βογοπούλου, & Choi, 2021) ανέδειξε ότι οι τάσεις αποκέντρωσης της εκπαίδευσης, σε συνδυασμό με την παραδοσιακή ανεπάρκεια του ελληνικού κράτους πρόνοιας (Matsaganis, 2019· Sotiropoulos & Bourikos, 2014· Zambeta with Kolofousi, 2014), καθώς και τις νέες οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες που δημιουργήθηκαν από την οικονομική κρίση, τις πολιτικές λιτότητας και την ανεξέλεγκτη εισροή προσφύγων/μεταναστών (Kanelloropoulos et al., 2020) διευκόλυναν τη διείσδυση νέων μη δημόσιων φορέων στην εκπαίδευση, οι οποίοι συνυπάρχουν με άλλους ιδιωτικούς δρώντες που έχουν αποικίσει τη δημόσια εκπαίδευση εδώ και δεκαετίες (βλ. Καμαριανός, Κυρίδης, Φωτόπουλος, & Χαλκιώτης, 2019). Πρόκειται για ΜΚΟ και άλλους δρώντες της κοινωνίας των πολιτών, οι οποίοι δραστηριοποιούνται στην παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας, τη διδασκαλία ξένων γλωσσών κ.ά. Η έρευνα δεν καταγράφει μόνο έναν αρχόμενο μετασχηματισμό της εκπαίδευσης από «δημόσιο» σε «κοινό» αγαθό (Locatelli, 2018), αλλά επιπλέον αναδεικνύει τις «διεργασίες μετασχηματισμού των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο των νέων συνθηκών εκπαιδευτικής διακυβέρνησης» (Τσατσαρώνη κ.ά., 2021: 60· βλ. και Papaloi et al., 2021).

Συνεπώς, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι οι έρευνες που προαναφέρθηκαν ανιχνεύουν μια σταδιακή αλλαγή των αρχών (της κουλτούρας) του πεδίου της εκπαίδευσης (reculturing), μια εξέλιξη που εντοπίζεται επίσης σε άλλες χώρες της Νότιας Ευρώπης με παρόμοιες ανταποκρίσεις στις ευρωπαϊκές πολιτικές (Grimaldi & Serpieri, 2013).

Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι, παρά τις εξελισσόμενες μεταβολές, κατά την περίοδο διεξαγωγής της εμπειρικής έρευνας (σχολικά έτη 2017-2018 και 2018-2019), το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διατηρούσε πολλά από τα παλιά χαρακτηριστικά του. Τυπικά, η δημόσια εκπαίδευση, ως δημόσιο αγαθό εγγυημένο από το κράτος, ρυθμίζεται από ιεραρχικές δομές και σχέσεις, και συντονίζεται από γραφειοκρατικούς κανόνες. Αυτό σημαίνει κεντρική κατανομή ανθρώπινων και οικονομικών πόρων, συγκεντρωτικά ΑΠ και υψηλά επίπεδα «επαγγελματικής αυτονομίας» για τους διευθυντές/τις διευθύντριες των σχολείων

και τους/τις εκπαιδευτικούς μέσα στον «επαγγελματικό τους χώρο» (Jones et al., 2008, όπ. αναφ. στο Hall et al., 2015: 495).

2.4. Σύνοψη του κεφαλαίου

Σε αυτό το κεφάλαιο, με βάση την επισκόπηση της επιστημονικής βιβλιογραφίας, παρουσιάστηκαν οι αλλαγές που συντελέστηκαν στη ρύθμιση της σχολικής εκπαίδευσης σε παγκόσμιο/ευρωπαϊκό επίπεδο, καθώς και στην Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες. Συγκεκριμένα, καταγράφηκαν οι νέες μορφές ρύθμισης που αναδύθηκαν, οι λόγοι που νομιμοποίησαν τις συγκεκριμένες μορφές ρύθμισης, καθώς και οι αντιστάσεις που προκλήθηκαν.

Η επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας ανέδειξε ότι σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο αναδύονται νέες μορφές εκπαιδευτικής διακυβέρνησης οι οποίες εκφράζουν μετασχηματισμούς του εθνικού κράτους. Οι νέες μορφές ρύθμισης συντονίζονται από ποικίλα δίκτυα δράσεων και προωθούνται μέσα από διαδικασίες ιδιωτικοποίησης της δημόσιας εκπαίδευσης (εισαγωγή των αρχών του Νέας Δημόσιας Διοίκησης και της επιτελεστικότητας). Η σύγχρονη ρύθμιση της εκπαίδευσης συντελείται σε μεγάλο βαθμό «από απόσταση», μέσω εργαλείων που στηρίζονται στη γνώση (knowledge based regulation tools), καθώς και με παιδαγωγικά μέσα (γνώσεις που παράγονται σε ποικίλους χώρους εκτός της δημόσιας εκπαίδευσης και διακινούνται εντός αυτής). Ωστόσο, αυτές οι νέες μορφές διακυβέρνησης συχνά γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης και υβριδοποιούνται, όταν εισέρχονται στα εθνικά πλαίσια.

Στο ελληνικό εθνικό πλαίσιο, από τη δεκαετία του 1990 συντελούνται προσπάθειες «εκσυγχρονισμού» της σχολικής εκπαίδευσης και σύγκλισής της με τις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές. Πρόκειται για μεταρρυθμίσεις που αποσκοπούν στην αποσυγκέντρωση/αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και στην εισαγωγή των αρχών της Νέας Δημόσιας Διοίκησης στη δημόσια εκπαίδευση (πολιτικές ελέγχου και λογοδοσίας των εκπαιδευτικών και των σχολείων). Αυτές οι αλλαγές, οι οποίες εντάθηκαν μετά το 2000, συνοδεύτηκαν από μεταβολές στη σχολική γνώση (ΑΠ και σχολικά εγχειρίδια), οι οποίες θα παρουσιαστούν στο 4^ο κεφάλαιο της παρούσας διατριβής. Ωστόσο, οι αντιδράσεις

που προκλήθηκαν από τις συγκεκριμένες μεταρρυθμίσεις, καθώς και οι νέες δομικές συνθήκες που επικράτησαν (οικονομική κρίση και πολιτική αστάθεια) κατέστησαν τις αλλαγές αποσπασματικές και ασυνεχείς. Τέλος, υποστηρίχθηκε ότι, αν και αυτές οι πολιτικές δεν έχουν επιφέρει προς το παρόν ριζικό μετασχηματισμό της οργάνωσης της σχολικής εκπαίδευσης, η οποία παραμένει γραφειοκρατική και συγκεντρωτική, έχουν διευκολύνει τη διείσδυση νέων μορφών επαγγελματικής γνώσης και ενός νέου επαγγελματικού ήθους σε αυτή.

3^ο Κεφάλαιο: Υπερεθνικές πολιτικές για τη σχολική γνώση και τον γλωσσικό γραμματισμό

3.1. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες, οι υπερεθνικοί δρώντες που διαμορφώνουν το παγκόσμιο εκπαιδευτικό ανάγλυφο έχουν αναγάγει την εκπαίδευση σε πρωταρχικό μέσο επίτευξης της οικονομικής ανάπτυξης και της ανταγωνιστικότητας των εθνικών κρατών, στο πλαίσιο των νέων οικονομικών και κοινωνικών συνθηκών που διαμορφώνονται από την παγκοσμιοποίηση (π.χ. Rizvi & Lingard, 2010). Παράλληλα, αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση ως μέσο κοινωνικής ενσωμάτωσης και συμπερίληψης των ατόμων και των ομάδων που αποκαλούνται «μειονεκτούσες/μη προνομιούχες» («disadvantaged») (π.χ. OECD, 2012). Γι' αυτόν τον λόγο, ήδη από τη δεκαετία του 1990, οι υπερεθνικοί φορείς υποδεικνύουν μια σειρά από γνωστικές και ψυχοκοινωνικές δεξιότητες που θα καταστήσουν τον εκπαιδευόμενο του 21^{ου} αιώνα ικανό να ανταποκριθεί στις προκλήσεις των σύγχρονων παγκοσμιοποιημένων κοινωνικών και εργασιακών περιβαλλόντων (π.χ. Ananiadou & Claro, 2009· Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2006, 2018· OECD, 2018a).

Το «κίνημα των δεξιοτήτων του 21^{ου} αι.» («21th century skills movement») ή «του εκπαιδευόμενου του 21^{ου} αι» (Johnson, 2009) -όπως διεθνώς αποκαλείται η προώθηση πλαισίων δεξιοτήτων- προτάσσει την καλλιέργεια συγκεκριμένων δεξιοτήτων, οι οποίες έχουν κατηγοριοποιηθεί με ποικίλους τρόπους. Μια ενδεικτική κατηγοριοποίησή τους είναι η ακόλουθη: α. δεξιότητες που αφορούν σε τρόπους σκέψης (π.χ. δημιουργικότητα, καινοτομία), β. δεξιότητες που αποτελούν τρόπους εργασίας (επικοινωνία και συνεργατικότητα), γ. δεξιότητες-εργαλεία εργασίας (πληροφοριακός και τεχνολογικός γραμματισμός), και δ. δεξιότητες σχετικές με τη ζωή στον σύγχρονο κόσμο (τοπική και παγκόσμια πολιτειότητα, ατομική και κοινωνική υπευθυνότητα) (Binkley et al., 2012· Morgan, 2016). Οι συγκεκριμένες δεξιότητες προωθούνται δυναμικά από την UNESCO, τον ΟΟΣΑ και την ΕΕ, όπως θα αναδειχθεί στη συνέχεια.

Στο παρόν κεφάλαιο θα χαρτογραφηθούν οι εκπαιδευτικές πολιτικές της UNESCO, του ΟΟΣΑ και της ΕΕ για τη σχολική γνώση, τις δεξιότητες και τον γλωσσικό γραμματισμό. Παράλληλα, θα αποτυπωθούν οι λόγοι με τους οποίους οι υπερεθνικοί φορείς νομιμοποιούν αυτές τις πολιτικές. Στην τελευταία ενότητα θα πραγματοποιηθεί μια συγκριτική και κριτική «ανάγνωση» των συγκεκριμένων πολιτικών, με την αξιοποίηση ενός σώματος επιστημονικής βιβλιογραφίας που προσεγγίζει κριτικά την εκπαιδευτική δράση των υπερεθνικών φορέων. Πρέπει να σημειωθεί ότι στο παρόν κεφάλαιο δεν παρουσιάζονται οι σχετικές πολιτικές της Παγκόσμιας Τράπεζας, με το σκεπτικό ότι ο συγκεκριμένος φορέας δραστηριοποιείται στον αναπτυσσόμενο κόσμο. Εντούτοις, δεν παραγνωρίζεται το γεγονός ότι οι πολιτικές της Παγκόσμιας Τράπεζας συνδιαλέγονται ρητά ή υπόρρητα με τις πολιτικές των τριών άλλων υπερεθνικών οργανισμών (βλ. παρόν κεφάλαιο, ενότητα 3.5.).

3.2. Πολιτικές της UNESCO για τον γλωσσικό γραμματισμό

Από την ίδρυσή της το 1946, η UNESCO ανήγαγε τον γραμματισμό σε «θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα» και ζήτημα άμεσης πολιτικής προτεραιότητας, το οποίο προωθεί μέχρι σήμερα μέσω της υλοποίησης τυπικών και μη τυπικών προγραμμάτων γραμματισμού (UNESCO, 2003: 5). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στην επίσημη ιστοσελίδα της UNESCO¹⁰, ο γραμματισμός αποτελεί μέσο οικονομικής και κοινωνικής ενδυνάμωσης των ατόμων και των ομάδων, καθώς και προϋπόθεση της κοινωνικής και πολιτικής συμμετοχής τους στον σύγχρονο κόσμο της ψηφιακής τεχνολογίας και της πληροφόρησης. Αντίθετα, ο αναλφαβητισμός θεωρείται απειλή για την ποιότητα ζωής και αίτιο επίτασης της βίας και του αποκλεισμού. Ωστόσο, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται σε σχετικό κείμενο (UNESCO, 2004: 15), η σχέση μεταξύ του γραμματισμού και της κοινωνικοοικονομικής ανάπτυξης είναι πολύπλευρη και πολύπλοκη. Έτσι, τονίζεται ότι η δυνατότητα του γραμματισμού να μετασχηματίσει μια κοινωνία εξαρτάται από το κατά πόσο η κοινωνία αίρει τα ποικίλα θεσμικά εμπόδια, δημιουργώντας

¹⁰ Πηγή: <http://www.unesco.org>

ευκαιρίες μάθησης για όλους, σε ένα «δυναμικό εγγράμματο περιβάλλον», σε όλα τα πεδία της κοινωνικής ζωής, και παρέχοντας «ευρεία πρόσβαση στην πληροφόρηση και σε διευρυμένα μέσα έκφρασης και επικοινωνίας [...]» (ό.π.: 18). Κάτι τέτοιο προαπαιτεί τη συνεργασία φορέων, δημόσιων και ιδιωτικών, καθώς και τη συμμετοχή της κοινωνίας των πολιτών στις προσπάθειες διάδοσης του γραμματισμού.

Η UNESCO (2004) θεωρεί τον γραμματισμό σημαντικό όπλο κατά της φτώχειας και της ένδειας. Γι' αυτό, στα επίσημα κείμενα τονίζεται ότι για μια πιο συμπεριληπτική προσέγγιση του γραμματισμού που αποσκοπεί στην ενσωμάτωση των μη προνομιούχων ομάδων απαιτείται ευθυγράμμιση της τυπικής με τη μη τυπική εκπαίδευση μέσω συγκεκριμένων δράσεων: της ανίχνευσης των πραγματικών αναγκών των εκπαιδευομένων και της προσαρμογής των ΑΠ σε αυτές, της σχετικής εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών, της προώθησης της μη τυπικής εκπαίδευσης με έμφαση στη δια βίου μάθηση, της ενσωμάτωσης των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση κ.ά. (ό.π.). Έμφαση δίνεται ακόμη στην κοινοτική μάθηση για την προώθηση της δια βίου μάθησης και της αειφόρου ανάπτυξης, μέσω ποικίλων δράσεων και προγραμμάτων. Τέλος, υπογραμμίζεται ότι ο γραμματισμός μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο για την ευημερία των γυναικών και την επίτευξη της ισότητας των δύο φύλων, και επισημαίνεται η σημασία της αξιολόγησης του γραμματισμού μέσω των διεθνών προγραμμάτων αξιολόγησης (PIRLS, PISA κ.ά.).

Στα επίσημα κείμενα της UNESCO (2003) η εξέλιξη της έννοιας του γραμματισμού απηχεί τις εκάστοτε κοινωνικές μεταβολές και επιδράσεις που ασκεί η παγκοσμιοποίηση και η ανάπτυξη της ηλεκτρονικής επικοινωνίας στη γλώσσα, την κουλτούρα και την ταυτότητα, τα τελευταία 60 χρόνια. Έτσι, ενώ αρχικά η UNESCO ταύτιζε τον γραμματισμό με τρεις βασικές δεξιότητες (γραφής, ανάγνωσης και αριθμητισμού), προωθώντας μια μαζική εκστρατεία υπέρ του γραμματισμού στο πλαίσιο μιας συνολικής ανάπτυξης, στη δεκαετία του 1960 προέβη σε μια πιο εργαλειακή θεώρησή του ως ενός συνόλου δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής, κατάλληλων για την αύξηση της παραγωγικότητας και την επαγγελματική κατάρτιση των ατόμων (ό.π.).

Είναι αξιοσημείωτο ότι σε αυτές τις πρώτες περιόδους δε δινόταν έμφαση στο κοινωνικοπολιτισμικό και γλωσσικό πλαίσιο στο οποίο ο γραμματισμός διδασκόταν

και αποκτούνταν, ούτε στις ανάγκες των εκπαιδευομένων. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι, αν και στη δεκαετία του 1970 ο γραμματισμός μεταφέρθηκε στον κοινωνικοπολιτικό στίβο χάρη στη νέα προσέγγισή του από τον Freire ως μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας κριτικής συνειδητοποίησης, απελευθέρωσης του ατόμου και ενεργής συμμετοχής του στη δημοκρατία (κριτικός γραμματισμός), η εξέλιξη αυτή δεν αντανακλάται στα κείμενα της UNESCO (2003). Οι πολιτικές της UNESCO φαίνεται ότι δεν επηρεάστηκαν ούτε από τις κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις του γραμματισμού που αναδείχθηκαν τη δεκαετία του 1980¹¹. Ο Οργανισμός συνέχισε να προωθεί ένα αυτόνομο μοντέλο γραμματισμού ή υιοθέτησε μη συνειδητά κάποια ευέλικτα μοντέλα γραμματισμού, χωρίς να αναγνωρίζει με σαφήνεια τις πολιτικές και κοινωνικές συνέπειές τους (Wagner, 2011).

Σε επίσημα κείμενα της UNESCO (2004) έχουν διατυπωθεί ποικίλοι ορισμοί του γραμματισμού. Ένας περιοριστικός ορισμός που διατυπώθηκε το 1970, ο οποίος, αν και έχει δεχθεί κριτική, χρησιμοποιείται συχνά, ορίζει ως λειτουργικά εγγράμματο το άτομο που μπορεί να διαβάσει και να γράψει μια απλή πρόταση στην καθημερινή του ζωή, κατανοώντας την. Ένας πιο διευρυμένος ορισμός του γραμματισμού που καλύπτει πιο σύνθετες δεξιότητες διατυπώθηκε το 2003:

Γραμματισμός είναι η ικανότητα (κάποιου) να εξακριβώνει, να κατανοεί, να ερμηνεύει, να δημιουργεί, να επικοινωνεί και να υπολογίζει, χρησιμοποιώντας έντυπα και γραπτά υλικά, συνδεδεμένα με ποικίλα πλαίσια. Ο γραμματισμός εμπεριέχει μια συνέχεια της μάθησης η οποία καθιστά τα άτομα ικανά να επιτυγχάνουν τους στόχους τους, να αναπτύσσουν τη γνώση και το δυναμικό τους, και να συμμετέχουν πλήρως στην κοινωνία και στην ευρύτερη κοινότητά τους. (UNESCO, 2004: 13)

¹¹ Στη δεκαετία του 1980 μια πιο επεξεργασμένη προσέγγιση του γραμματισμού που στηρίχθηκε στον Freire οδήγησε στη διάκριση μεταξύ του αυτόνομου και του ιδεολογικού μοντέλου γραμματισμού. Το αυτόνομο μοντέλο γραμματισμού, το οποίο υιοθετείται από τα περισσότερα τυπικά προγράμματα γραμματισμού, αντιμετωπίζει τον γραμματισμό ως ένα σύνολο ουδέτερων και αποπλαισιωμένων δεξιοτήτων που μπορούν να εφαρμοστούν σε οποιοσδήποτε καταστάσεις, με καλοήθειες συνέπειες για όλες τις κοινωνικές και γνωστικές πρακτικές (Street, 1984, 2003). Αντίθετα, το ιδεολογικό μοντέλο αντιλαμβάνεται τον γραμματισμό ως μια σειρά πρακτικών εγκαθιδρυμένων σε συγκεκριμένα πλαίσια, «άρρηκτα συνδεδεμένων με τις πολιτισμικές δομές και (τις δομές) της εξουσίας σε μια κοινωνία» (Street, 1984: 433· βλ. και Αρχάκης & Τσάκωνα, 2010· Baynham, 2002).

Για την προώθηση του γραμματισμού, η UNESCO προσέφερε στη διεθνή κοινότητα τεχνική και θεωρητική υποστήριξη, τόσο με τη διασφάλιση της πρόσβασης των παιδιών στη βασική εκπαίδευση, όσο και με την υποστήριξη προγραμμάτων γραμματισμού των ενηλίκων στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης (Wagner, 2011). Έτσι, από το 1965 αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για τη διοργάνωση συναντήσεων υπερεθνικών δρώντων, με σκοπό την ανάδειξη της σπουδαιότητας του γραμματισμού και την εγκαινίαση σχετικών προγραμμάτων. Παράλληλα, από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 αναπτύσσει συνεργασίες με άλλα μέλη των Ηνωμένων Εθνών, με πανεπιστήμια και ΜΚΟ, με σκοπό την προβολή του ζητήματος του γραμματισμού (UNESCO, 2003· Wagner, 2011).

Το 1990 το Παγκόσμιο Συνέδριο για την «Εκπαίδευση για Όλους» («World Conference on Education for All») στο Jomtien τοποθέτησε στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός του την υποστήριξη της βασικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της οποίας ενέταξε και την πρόθηση του γραμματισμού, μέσω του σχολείου και της εφαρμογής μη τυπικών προγραμμάτων για την εκπαίδευση ενηλίκων. Το 1997 ο Γενικός Διευθυντής της UNESCO συγκάλεσε το 5^ο Διεθνές Συνέδριο για την Εκπαίδευση Ενηλίκων στο Αμβούργο, με τη συνεργασία 13 πολυμερών και τοπικών φορέων δράσης και την πλήρη ανάμιξη ΜΚΟ στη διαδικασία του Συνεδρίου. Η Διακήρυξη του Αμβούργου ορίζει τον γραμματισμό γενικά ως «τη βασική γνώση και τις δεξιότητες που απαιτούνται από όλους σε έναν ραγδαία μεταβαλλόμενο κόσμο», ως ένα «θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα» και ως μια «απαραίτητη δεξιότητα καθαυτή και μία από τις βάσεις άλλων δεξιοτήτων ζωής» (UNESCO, 2003: 6), στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων, της δια βίου μάθησης και της κοινωνίας της μάθησης. Η δέσμευση για προώθηση του γραμματισμού διατυπώθηκε στην Ατζέντα για το Μέλλον με τις εξής εμφάσεις: σύνδεση του γραμματισμού με την οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων, βελτίωση της ποιότητας των προγραμμάτων γραμματισμού, εμπλουτισμό του περιβάλλοντος γραμματισμού με την προώθηση της παραγωγής τοπικής γνώσης και τη διασύνδεσή της με την παγκόσμια κοινωνία της γνώσης.

Όπως αναφέρεται σε σχετικό κείμενο (UNESCO, 2003), στο Διεθνές Forum για την Εκπαίδευση στο Dakar το 2000 έγινε για πρώτη φορά μια διεξοδική αξιολόγηση της βασικής εκπαίδευσης παγκοσμίως. Η αξιολόγηση κατέδειξε ότι οι στόχοι που είχαν τεθεί στο Jomtien δεν είχαν επιτευχθεί, παρά την ομολογούμενη

πρόοδο. Το Forum έθεσε έξι στόχους μέχρι το 2015, με έμφαση στη βελτίωση κατά 50% του γραμματισμού των ενηλίκων, κυρίως των γυναικών, και την ισότιμη πρόσβαση στη βασική και τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση για όλους τους ενήλικες. Ωστόσο, ήταν ορατή η έμφαση της «Εκπαίδευσης για Όλους» στην τυπική εκπαίδευση των παιδιών και η παραμέληση της εκπαίδευσης των ενηλίκων.

Μια εξέταση των παραπάνω διεθνών προσπαθειών καταδεικνύει ότι στο επίπεδο της ρητορικής το αίτημα για βελτίωση του γραμματισμού παραμένει ισχυρό και σαφές, χωρίς όμως να έχει σημειωθεί ουσιαστική εξέλιξη στις επενδύσεις ή στην προσπάθεια που σημειώνεται. Επιπλέον, όπως σημειώνεται σε σχετικό κείμενο, αν και ο γραμματισμός παραμένει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της UNESCO -η οποία εμπλέκεται σε μεγάλο βαθμό στη διεθνή προσπάθεια βελτίωσής του-, δεν τοποθετείται στο κέντρο της διεθνούς εκπαιδευτικής ατζέντας (UNESCO, 2003).

Έτσι, προκειμένου να διευκολυνθεί ο σχετικός διάλογος μέσω συναντήσεων, διαβουλεύσεων, έρευνας, διαμοιρασμού γνώσεων, βάσεων δεδομένων και ιστοσελίδων, τέθηκαν έξι νέοι στόχοι με το πρόγραμμα «Αναπτυξιακοί Στόχοι για την Αλλαγή της Χιλιετίας» («Millennium Development Goals» (MDGs)) και ιδρύθηκε ο μηχανισμός συντονισμού «Εκπαίδευση για Όλους» («Education For All») (ό.π.). Οι συγκεκριμένοι στόχοι προβλέπουν μεταξύ άλλων: 1. τη διεύρυνση και βελτίωση της γενικής φροντίδας και εκπαίδευσης της πρώιμης ηλικίας, ιδίως για τα πιο ευάλωτα και μειονεκτούντα παιδιά (ό.π.), 2. τη διασφάλιση της πρόσβασης σε δωρεάν και ποιοτική υποχρεωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση και της ολοκλήρωσής της ιδίως από κορίτσια, παιδιά που ζουν σε δύσκολες συνθήκες και ανήκουν σε εθνικές μειονότητες, μέχρι το 2015, 3. τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης στην κατάλληλη μάθηση και σε προγράμματα δεξιοτήτων ζωής για όλους τους νέους και ενήλικες, και 4. τον περιορισμό των ανισοτήτων μεταξύ των φύλων με την παροχή πλήρους και ίσης πρόσβασης σε ποιοτική βασική εκπαίδευση και στην εκπαιδευτική επιτυχία.

Η αδυναμία της πλήρους επίτευξης των παραπάνω στόχων οδήγησε το 2013 σε ένα νέο προγραμματικό σχέδιο: την «Παγκόσμια Θεματική Διαβούλευση για την

Εκπαίδευση στο πλαίσιο της Ατζέντας για την Ανάπτυξη μετά το 2015»¹² («Global Thematic Consultation on Education in the Post-2015 Development Agenda») (UNESCO & UNICEF, 2013). Το πρόγραμμα αποσκοπεί στην αξιολόγηση της προόδου και των προκλήσεων που παραμένουν σχετικά με την επίτευξη των στόχων για την ανάπτυξη που τέθηκαν το 2000 με το πρόγραμμα «Αναπτυξιακοί Στόχοι για την Αλλαγή της Χιλιετίας» («Millennium Development Goals») (MDGs)) και τους στόχους του ευρύτερου προγράμματος «Εκπαίδευση για Όλους». Στη σχετική αναφορά η ποιοτική εκπαίδευση προβάλλεται εμφατικά να διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην κοινωνική πρόοδο, την εθνική ανάπτυξη και την ατομική ευημερία, μέσω της συμβολής της στην άνοδο του βιοτικού επιπέδου και στην καταπολέμηση της ανεργίας και της φτώχειας. Για τον παραπάνω λόγο, όπως ρητά αναφέρεται, η εκπαίδευση θα πρέπει να αποσκοπεί στην ισότητα, στην πρόσβαση και στην ποιότητα της μάθησης.

Ωστόσο, η ανισότητα, η φτώχεια και η περιθωριοποίηση ως κύριες εκφάνσεις της μειονεξίας παραμένουν μια μεγάλη πρόκληση. Με αυτή την οπτική, η υποστήριξη της εκπαίδευσης των μη προνομιούχων ατόμων και η διασφάλιση της πρόσβασής τους σε ποιοτική εκπαίδευση αποτελεί μία από τις βασικότερες προτεραιότητες της UNESCO για την περίοδο 2015-2030, καθώς η ποιοτική εκπαίδευση αναγνωρίζεται ως ανθρώπινο δικαίωμα που συνδέεται άμεσα με τη διασφάλιση της ισότητας (UNESCO & UNICEF, 2013). Η ισότητα ανακηρύσσεται ως η πιο θεμελιώδης αρχή πλαισίωσης της ατζέντας της UNESCO για τα ανθρώπινα δικαιώματα την περίοδο μετά το 2015, ενώ η καταπολέμηση των ιστορικών και δομικών ανισοτήτων αναγνωρίζεται ως η μεγαλύτερη πρόκληση, η οποία εγγράφεται στο πλαίσιο της αρχής της παγκοσμιότητας (universality) και της θεώρησης της εκπαίδευσης ως δημόσιου αγαθού.

Πιο συγκεκριμένα, όπως χαρακτηριστικά υπογραμμίζεται, το πλαίσιο ανάπτυξης μετά το 2015 θα πρέπει να θέσει το ζήτημα των κοινωνικών ανισοτήτων και τους παράγοντες της φτώχειας, τοποθετώντας τις ανισότητες και τα ανθρώπινα δικαιώματα στην καρδιά της ατζέντας, με

¹² Τη διαβούλευση εκπονεί η UNESCO από κοινού με την UNICEF, και με την υποστήριξη των κυβερνήσεων της Σενεγάλης, του Καναδά και της Γερμανίας, και του Ιδρύματος «William and Flora Hewlett Foundation» (UNESCO & UNICEF, 2013).

εστίαση στις πιο περιθωριοποιημένες ομάδες¹³, για την υποστήριξη των προγραμμάτων που σέβονται και υπερασπίζονται τα δικαιώματα. (UNESCO & UNICEF, 2013: 15)

Οι ανισότητες αναγνωρίζονται ως πρόβλημα όλων των χωρών, ενώ η φτώχεια θεωρείται συνέπεια της σχέσης πλουσίων - φτωχών, τόσο μεταξύ των χωρών, όσο και εντός του κάθε εθνικού πλαισίου. Για να αναδείξει το πρόβλημα και να συμβάλει στον σχεδιασμό κοινωνικών πολιτικών και στον σχετικό δημόσιο διάλογο, η UNESCO έχει δημιουργήσει μια παγκόσμια βάση δεδομένων για τις ανισότητες στην εκπαίδευση με τον τίτλο «World Inequality Database on Education (WIDE)»¹⁴. Μέσω αυτής φιλοδοξεί να αναδείξει την ισχυρή επίδραση που ασκούν οι συνθήκες ζωής (υγεία, φύλο, εθνικότητα, τόπος κατοικίας) των ευάλωτων ομάδων στη ζωή και την εκπαίδευσή τους, και να αποτυπώσει τις ανισότητες τόσο μεταξύ των χωρών, όσο και μεταξύ των ποικίλων ομάδων στις διάφορες χώρες (ό.π.).

Σε πιο πρόσφατα κείμενα, ο επίσημος λόγος της UNESCO συναρθρώνεται γύρω από τα νέα χαρακτηριστικά της μάθησης του 21^{ου} αι., η οποία πρέπει «να υπερβεί τις δεξιότητες και την τεχνολογία, προκειμένου να καλύψει όλες τις πτυχές της κοινωνικής, ψυχολογικής και ηθικής ανάπτυξης των εκπαιδευομένων» (Hughes & Acedo, 2016: 7). Η UNESCO προτείνει μια σειρά από βασικές γνώσεις, ικανότητες, στάσεις και ευρύτερες προσεγγίσεις της μάθησης οι οποίες βασίζονται στις αρχές της παγκοσμιότητας, της αειφορίας και της συμπερίληψης (Hughes & Acedo, 2016· UNESCO, 2009). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται,

[τ]α εκπαιδευτικά προγράμματα συχνά αναμένεται να συμπεριλαμβάνουν την αειφόρο ανάπτυξη, την εκμάθηση της συμβίωσης, τη διαπολιτισμική κατανόηση, τις δεξιότητες επικοινωνίας και τη στάση σεβασμού προς τους άλλους, που απαιτούνται για μια πραγματικά συμπεριληπτική και ειρηνική ανάπτυξη. Χάρη σε αυτή την εξέλιξη, η εκπαίδευση ίσως ευεργετηθεί, κατανοώντας πώς να υπερβεί το παραδοσιακό ακαδημαϊκό περιεχόμενο. (Hughes & Acedo, 2016: 7)

¹³ Στην Αναφορά γίνεται ιδιαίτερη μνεία στις έμφυλες ανισότητες και στους ανασχετικούς για τη συμμετοχή των κοριτσιών στην εκπαίδευση παράγοντες κυρίως στις αναπτυσσόμενες χώρες.

¹⁴ Πηγή: Ιστοσελίδα της βάσης δεδομένων για την ανισότητα της UNESCO «World Inequality Database on Education (WIDE)» <http://www.education-inequalities.org/>

Σύμφωνα με την παραπάνω θεώρηση της εκπαίδευσης, απαραίτητες κρίνονται περιοχές της γνώσης όπως ο πληροφοριακός γραμματισμός (information literacy), καθώς και συγκεκριμένες ικανότητες (κριτική σκέψη, δημιουργικότητα) και στάσεις (π.χ. ακαδημαϊκή εντιμότητα, υγεία και επιμέλεια) (ό.π.).

Όπως είναι εμφανές, ο στόχος της συμπερίληψης μέσω της διαμόρφωσης συμπεριληπτικών συστημάτων εκπαίδευσης είναι πρωταρχικός για την UNESCO.

Η συμπερίληψη μπορεί να επιτευχθεί μέσω ενός συμπεριληπτικού ΑΠ, το οποίο

[θ]έτει επί τάπητος τη γνωστική, συναισθηματική, κοινωνική και δημιουργική ανάπτυξη του παιδιού. Βασίζεται σε τέσσερις πυλώνες της εκπαίδευσης για τον 21^ο αι.: μαθαίνω να μαθαίνω, να πράττω, να είμαι και να συμβιώνω. Καλείται να διαδραματίσει έναν λειτουργικό ρόλο για την καλλέργεια της ανεκτικότητας και την προώθηση των ανθρώπινων δικαιωμάτων, ενώ είναι ένα ισχυρό εργαλείο για την υπέρβαση των πολιτισμικών, θρησκευτικών, έμφυλων και άλλων διαφορών. Ένα συμπεριληπτικό ΑΠ λαμβάνει υπόψη το φύλο, την πολιτισμική ταυτότητα και τη γλώσσα. (UNESCO, 2009: 18)

Συμπερασματικά, σύμφωνα με την UNESCO (2009), ένα συμπεριληπτικό ΑΠ είναι ένα ευέλικτο πρόγραμμα, που αναγνωρίζει τις ιδιαίτερες και πολλαπλές ανάγκες των μαθητών (και ιδίως των ευάλωτων και μειονεκτούντων) σε διαφορετικά πλαίσια και συνθήκες εκπαίδευσης. Ένα τέτοιο ΑΠ προσφέρει ευέλικτες μεθόδους διδασκαλίας, ενώ παράλληλα παρέχει έναν πυρήνα γνώσεων σε όλους τους εκπαιδευόμενους, προκειμένου να έχουν πρόσβαση σε ένα κοινό βασικό επίπεδο ποιοτικής εκπαίδευσης. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται σε ένα πιο πρόσφατο κείμενο της UNESCO με θέμα την προώθηση της συμπερίληψης και της ισότητας ευκαιριών (equity), «[τ]α συμπεριληπτικά ΑΠ βασίζονται στην αντίληψη ότι η μάθηση συμβαίνει, όταν οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά, έχουν τον πρώτο ρόλο στην κατανόηση των εμπειριών τους» (Udvari-Solnar, 1996, όπ. αναφ. στο UNESCO, 2017: 19). Αυτή η προσέγγιση του ΑΠ και της παιδαγωγικής αντανάκλα επικοινωνιακές προσεγγίσεις της μάθησης, οι οποίες τοποθετούν στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τον μαθητή. Αυτές οι προσεγγίσεις κυριαρχούν επίσης στα επίσημα κείμενα του ΟΟΣΑ και της ΕΕ, όπως θα αναδειχθεί στη συνέχεια.

3.3. Πολιτικές του ΟΟΣΑ για τη σχολική γνώση και τον γλωσσικό γραμματισμό

Τις τελευταίες δεκαετίες, ο ΟΟΣΑ έχει αναγάγει την εκπαίδευση και την απόκτηση δεξιοτήτων σε βασικό παράγοντα οικονομικής ανάπτυξης, κοινωνικής ενσωμάτωσης και συνοχής, στις ασφυκτικές συνθήκες που δημιουργεί η παγκοσμιοποίηση και τα σύγχρονα μεταναστευτικά ρεύματα (π.χ. Field, Kuczera, & Pont, 2007· OECD, 2010a, 2012). Στο πλαίσιο της παρούσας ιστορικής συγκυρίας, η σχολική επιτυχία θεωρείται ότι θωρακίζει τα άτομα απέναντι στη σύγχρονη και τις ενδεχόμενες μελλοντικές οικονομικές υφέσεις (OECD, 2012). Ειδικότερα, η ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προβάλλεται ως εφόδιο που διασφαλίζει καλύτερες προοπτικές εργασίας και συνθήκες ζωής στα άτομα, γεγονός που μεταφράζεται σε οικονομικό και κοινωνικό όφελος. Γι' αυτόν τον λόγο, η φοίτηση μέχρι το ανώτερο δευτεροβάθμιο επίπεδο, η καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας και διαρροής, κατά τον ΟΟΣΑ (ό.π.), θα πρέπει να αποτελούν πρωταρχικό στόχο της εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε εθνικού κράτους.

Για την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου συνιστάται η εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών που ενισχύουν την ισότητα των ευκαιριών, στοχεύουν στις μη προνομιούχες (disadvantaged) ομάδες και συνδυάζονται με κοινωνικές πολιτικές προσανατολισμένες προς την ίδια κατεύθυνση (στεγαστικές, κοινωνικής πρόνοιας) (OECD, 2012). Στο πλαίσιο των συγκεκριμένων πολιτικών ο Οργανισμός εγγράφει την καλλιέργεια δεξιοτήτων γραμματισμού, τις οποίες αξιολογεί με το «Διεθνές Πρόγραμμα PISA για την Αξιολόγηση των Μαθητών» («Programme for International Student Assessment» (PISA)) και το «Διεθνές Πρόγραμμα για την αποτίμηση των δεξιοτήτων και ικανοτήτων των ενηλίκων» («Programme for the International Assessment of Adult Competencies» (PIAAC)).

Πιο αναλυτικά, κατά τη δεκαετία του 1990 η καλλιέργεια δεξιοτήτων και ικανοτήτων προωθήθηκε από τον ΟΟΣΑ μέσω δύο σημαντικών πρωτοβουλιών: «Του Προγράμματος για τον Ορισμό και την Επιλογή Ικανοτήτων» («The Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) Programme) και του Προγράμματος PISA (Anadiadou & Claro, 2009), για το οποίο θα γίνει λόγος στην επόμενη ενότητα του παρόντος κεφαλαίου. Το πρώτο πρόγραμμα, το οποίο αποτέλεσε τη βάση για το πρόγραμμα PISA, αποσκοπούσε στη δημιουργία ενός

πλαίσιου που κατευθύνει την αξιολόγηση των ικανοτήτων σε ποικίλες γνωστικές περιοχές. Στο πρόγραμμα εισάγεται η διάκριση μεταξύ του όρου «δεξιότητες» («skills») και «ικανότητες» («competences»). Ο όρος «ικανότητες» δεν αφορά απλώς σε γνώσεις ή δεξιότητες, αλλά

[ε]μπεριέχει τη δυνατότητα (ability) αντιμετώπισης περίπλοκων απαιτήσεων, με τη χρήση και κινητοποίηση ψυχολογικών πόρων (συμπεριλαμβανομένων δεξιοτήτων και στάσεων) σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Για παράδειγμα, η δυνατότητα (ability) να επικοινωνεί κάποιος αποτελεσματικά είναι η ικανότητα (competence) που ενδέχεται να προέρχεται από την ατομική γνώση της γλώσσας, τις πρακτικές δεξιότητες χρήσης των Νέων Τεχνολογιών και τις στάσεις προς αυτόν/αυτήν με τον οποίο/την οποία επικοινωνεί. (Rychen & Salganik, 2003, όπ. αναφ. στο Ananiadou & Claro, 2009: 8)

Κατά την πρώτη δεκαετία του 21^{ου} αι., σε επίσημα κείμενα του ΟΟΣΑ, η καλλιέργεια δεξιοτήτων και γνώσεων συνδέεται με τα ζητήματα της ισότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της συμπερίληψης. Ενδεικτική είναι η Αναφορά «No More Failures: Ten Steps to Equity in Education» (Field et al., 2007), η οποία θέτει ένα θεωρητικό πλαίσιο για τη διερεύνηση της έννοιας της ισότητας (equity) στα εκπαιδευτικά συστήματα των δέκα συμμετεχουσών στο πρόγραμμα κρατών. Σύμφωνα με αυτό, η ισότητα στην εκπαίδευση ενέχει τις αλληλοσυνδεόμενες διαστάσεις της κοινωνικής δικαιοσύνης (fairness) και της συμπερίληψης (inclusion). Η κοινωνική δικαιοσύνη αναφέρεται στην άρση των εμποδίων που συχνά δημιουργούν οι ατομικές και κοινωνικές συνθήκες (φύλο, κοινωνικοοικονομική κατάσταση, εθνικότητα), κατά την προσπάθεια των ατόμων να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες που προσφέρει η εκπαίδευση. Η συμπερίληψη προϋποθέτει ένα βασικό επίπεδο εκπαίδευσης για όλους (ανάγνωσης, γραφής, αριθμητισμού). Η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας¹⁵ συμβάλλει στην υπέρβαση της κοινωνικής αποστέρησης, η οποία συχνά προκαλεί τη σχολική αποτυχία, και ως εκ τούτου, συνεισφέρει στη βελτίωση και των δύο διαστάσεων της ισότητας: της κοινωνικής δικαιοσύνης και της συμπερίληψης (Field et al., 2007·

¹⁵ Η σχολική αποτυχία και διαρροή θεωρείται ότι παρουσιάζεται με δύο ορατές εκφάνσεις: την εγκατάλειψη του σχολείου χωρίς ολοκλήρωση της φοίτησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή την αποφοίτηση με χαμηλής ποιότητας προσόντα (OECD, 2010b).

OECD, 2010b). Το πρόγραμμα «No More Failures: Ten Steps to Equity in Education» ακολουθείται και συμπληρώνεται από άλλα προγράμματα και μελέτες του Οργανισμού (π.χ. το πρόγραμμα «Overcoming School Failure: Policies that Work») (OECD, 2010a). Πρόκειται για μελέτες που επικεντρώνονται στην καταπολέμηση της εκπαιδευτικής μειονεξίας μέσω στοχευμένων παρεμβάσεων στο ΑΠ, τις διδακτικές πρακτικές και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (π.χ. με τη διασφάλιση αποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης στην τάξη με την εφαρμογή μαθητοκεντρικών πρακτικών μάθησης, την εφαρμογή ΑΠ υψηλών προσδοκιών και πρακτικών αξιολόγησης ευθυγραμμισμένων με αυτά) (OECD, 2012a· βλ. και OECD, 2016a).

Το 2012 ο ΟΟΣΑ εγκαινίασε το πρόγραμμα «OECD Skills Strategy», με το οποίο παρείχει στα κράτη-μέλη του μια ολοκληρωμένη προσέγγιση των προκλήσεων και των ευκαιριών ανάπτυξης δεξιοτήτων (OECD, 2012). Το 2013 ο ΟΟΣΑ βοήθησε πολλά κράτη-μέλη να αναπτύξουν εθνικές στρατηγικές και σχέδια δράσης για την ανάπτυξη πολιτικών σχετικών με τις δεξιότητες, με την εμπλοκή ποικίλων ενδιαφερόμενων μερών (OECD, 2019a). Ωστόσο, το 2019 ο ΟΟΣΑ αναθεώρησε τη συγκεκριμένη στρατηγική, με βάση τα δεδομένα που αντλήθηκαν από την εφαρμογή της σε 11 χώρες-μέλη του, καθώς και από άλλες πηγές, και λαμβάνοντας υπόψη τις νέες «μεγα-τάσεις» («megatrends»)¹⁶: την παγκοσμιοποίηση, την ψηφιοποίηση, τη γήρανση του πληθυσμού και τη μετανάστευση (OECD, 2019a: 3). Τα βασικά συστατικά στοιχεία της επικαιροποιημένης Στρατηγικής είναι τα εξής: ανάπτυξη κατάλληλων δεξιοτήτων για όλη την πορεία της ζωής, αποτελεσματική χρήση των δεξιοτήτων στην εργασία και την κοινωνία, ενίσχυση της διακυβέρνησης των συστημάτων δεξιοτήτων.

Λίγο πρωτότερα, το 2015, ο ΟΟΣΑ είχε εγκαινιάσει το πρόγραμμα «The Future of Education and Skills 2030», με σκοπό να βοηθήσει τις χώρες να

¹⁶ Το 2017 ο ΟΟΣΑ επισημαίνει ότι στις χώρες της G20 παρατηρούνται τρεις «μεγα-τάσεις»: η παγκοσμιοποίηση, οι τεχνολογικές εξελίξεις και οι δημογραφικές αλλαγές (OECD, 2017). Πρόκειται για τάσεις που αποτελούν πρόκληση για την παραδοσιακή αγορά εργασίας και τις κοινωνικές πολιτικές, και απαιτούν νέους τρόπους σκέψης, προκειμένου «να συμβάλουν στην πλοήγηση και τη διαμόρφωση του νέου κόσμου της εργασίας, με τρόπο που θα διασφαλίζει μια δίκαιη κατανομή των πλεονεκτημάτων που αυτές οι αλλαγές ενδέχεται να αποφέρουν, περιορίζοντας ταυτόχρονα το κόστος τους» (ό.π.: 20). Για την αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων προτείνει -μεταξύ άλλων- την καλλιέργεια τόσο «ήπιων δεξιοτήτων» («soft skills») (επικοινωνίας, εργασίας σε ομάδες, ηγεσίας κ.ά.), όσο και ψηφιακών δεξιοτήτων.

απαντήσουν σε ερωτήματα σχετικά με το είδος των γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών που θα χρειαστούν οι μαθητές, για να αναπτύξουν και να διαμορφώσουν τον κόσμο τους, καθώς και σχετικά με «με τον τρόπο με τον οποίο τα διδακτικά συστήματα μπορούν να αναπτύξουν αποτελεσματικά αυτές τις γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες» (OECD, 2018a: 2). Στο σχετικό έγγραφο κυριαρχούν λόγοι αναφορικά με την ανάγκη πλοήγησης σε έναν ρευστό, αβέβαιο, σύνθετο και συγκεχυμένο κόσμο» (σ. 3), ο οποίος αντιμετωπίζει περιβαλλοντικές, οικονομικές και κοινωνικές προκλήσεις, καθώς και λόγοι σχετικοί με την ευημερία (well being) και τη συμπεριληπτική και αειφόρο ανάπτυξη. Σε αυτό το πλαίσιο, η καλλιέργεια δεξιοτήτων συνδέεται με την ανάγκη επίτευξης ενός ευρύτερου εκπαιδευτικού στόχου, της ατομικής και συλλογικής ευημερίας¹⁷.

Η υλοποίηση των παραπάνω στόχων απαιτεί την «ατομική δράση του μαθητή» («student agency»), η οποία ωστόσο δεν πρέπει να εκλαμβάνεται ως αυτονομία ή επιλογή του, αλλά ως «από κοινού δράση» («co-agency») με άλλα άτομα (π.χ. ομηλίκους, εκπαιδευτικούς, οικογένεια), στο πλαίσιο του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο ζει (OECD, 2019c: 6). Για την υποστήριξη της ατομικής δράσης του μαθητή, ο OECD (2018a) κρίνει απαραίτητη τη διασφάλιση ενός εξατομικευμένου περιβάλλοντος μάθησης και μιας στέρεης βάσης γραμματισμού και αριθμητισμού. Ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται η ανάπτυξη ικανοτήτων (competences), οι οποίες δεν αναφέρονται μόνο στις γνώσεις και τις δεξιότητες, αλλά και στην «ενεργοποίηση των γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών, προκειμένου να αντιμετωπιστούν περίπλοκες προκλήσεις» (ό.π.: 5). Στο κείμενο τονίζεται ότι εξακολουθεί να είναι σημαντική η γνώση των πειθαρχιών (disciplines), καθώς αυτές αποτελούν το ακατέργαστο υλικό από το οποίο παράγεται η νέα γνώση. Ωστόσο, σημαντική κρίνεται η διάσχιση των συνόρων

¹⁷ Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (OECD, 2018a: 3-4),

Η ευημερία περιλαμβάνει περισσότερα από την πρόσβαση σε υλικούς πόρους όπως [είναι] το εισόδημα και ο πλούτος, τα επαγγέλματα και οι απολαβές και η στέγαση. Σχετίζεται επίσης με την ποιότητα της ζωής, την υγεία, την εμπλοκή των πολιτών, τις κοινωνικές διασυνδέσεις, την εκπαίδευση, την ασφάλεια, την ικανοποίηση από τη ζωή και το περιβάλλον. Η ισότιμη συμμετοχή σε όλα αυτά υποστηρίζει την έννοια της συμπεριληπτικής ανάπτυξης. Η εκπαίδευση έχει ένα κρίσιμο ρόλο να διαδραματίσει στην ανάπτυξη των γνώσεων, των δεξιοτήτων, των στάσεων και των αξιών που επιτρέπουν στους ανθρώπους να συμβάλουν σε και να ευεργετηθούν από ένα συμπεριληπτικό και αειφόρο μέλλον.

μεταξύ των πειθαρχιών, όπως και η γνώση των διαδικασιών με τις οποίες παράγεται η γνώση (procedural knowledge), η οποία μπορεί να βασίζεται σε μια πειθαρχία ή να διατρέχει διαφορετικές πειθαρχίες. Απαραίτητη κρίνεται ακόμη η ανάπτυξη γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων (κριτικής και δημιουργικής σκέψης, του «μαθαίνω πώς να μαθαίνω», αυτο-ρύθμισης), κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (ενσυναίσθησης, αυτο-αποτελεσματικότητας και συνεργατικότητας), καθώς και πρακτικών και φυσικών δεξιοτήτων (π.χ. χρήσης των τεχνολογικών συσκευών πληροφόρησης και επικοινωνίας).

Οι παραπάνω δεξιότητες πρέπει να διαμεσολαβούνται από στάσεις και αξίες που εντοπίζονται σε προσωπικό, τοπικό, κοινωνικό και διεθνές επίπεδο (π.χ. από τον σεβασμό στην ανθρώπινη ζωή και αξία) (OECD, 2018a: 5). Συνεπώς, όπως αναφέρεται σε σχετικά κείμενα, στην πρώτη φάση της πρωτοβουλίας (2015-2019), ο ΟΟΣΑ έδινε έμφαση στο είδος των ικανοτήτων που πρέπει να καλλιεργούνται (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες), ενώ στη δεύτερη φάση (μετά το 2019), επικεντρώνεται στο «πώς να σχεδιάζουμε περιβάλλοντα μάθησης που μπορούν να καλλιεργήσουν τέτοιες δεξιότητες, π.χ. πώς να εφαρμόσουμε ΑΠ αποτελεσματικά» (OECD, 2018a). Γι' αυτόν τον σκοπό, το 2019, με το πρόγραμμα «The Future of Education and Skills 2030», ο ΟΟΣΑ εγκαινίασε το πλαίσιο μάθησης «OECD Learning Compass 2030» (OECD, 2019c). Όπως ρητά αναφέρεται στο σχετικό κείμενο, πρόκειται για ένα «αναπτυσσόμενο πλαίσιο» (OECD, 2019c: 4) το οποίο προσφέρει «μια ευρύτερη οπτική του είδους των ικανοτήτων που οι μαθητές θα πρέπει να αναπτύξουν μέχρι το 2030, σε αντίθεση με το τι είδους ικανότητες θα πρέπει να μετρηθούν ή μπορούν να μετρηθούν» (σ. 5). Σε αυτή τη φάση έμφαση δίνεται στις λεγόμενες «μετασχηματιστικές ικανότητες», οι οποίες «μετασχηματίζουν την κοινωνία μας και διαμορφώνουν τον κόσμο μας» (ό.π.). Οι μετασχηματιστικές ικανότητες «καθιστούν τους μαθητές ικανούς να αναπτύξουν και να αναστοχαστούν πάνω στη δική τους οπτική», και να μάθουν «πώς να διαμορφώνουν και να συνεισφέρουν σε έναν μεταβαλλόμενο κόσμο» (OECD, 2019c: 7). Πρόκειται για τις ικανότητες δημιουργίας νέων αξιών, ανάληψης ευθύνης και ανίχνευσης συγκρούσεων, εντάσεων και διλημμάτων (ό.π.). Οι τελευταίες θεωρούνται απαραίτητες για την επίτευξη της ευημερίας και της αειφορίας.

Για να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι, ο ΟΟΣΑ (OECD, 2018a) προτείνει κάποιες αρχές για τον σχεδιασμό των ΑΠ: τη δυνατότητα μεταφοράς των γνώσεων από το ένα πλαίσιο στο άλλο, την εισαγωγή ενός σχετικά μικρού αριθμού θεμάτων στο ΑΠ που μπορούν να αλληλεπικαλύπτονται, για να ενισχύουν τις έννοιες-κλειδιά, σύγκλιση του ΑΠ με τη διδασκαλία και την αξιολόγηση, συνεκτικότητα που διευκολύνει την πρόσκτηση προηγμένης επιστημονικής γνώσης, εσωτερική σύνδεση μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων και μεταξύ της σχολικής γνώσης και της πραγματικής ζωής κ.ά. Ουσιαστικά, παρατηρείται η προσπάθεια του ΟΟΣΑ να επιδράσει στον τρόπο επιλογής και οργάνωσης της γνώσης εντός των σχολικών ιδρυμάτων και όχι μόνο στην εφαρμογή της, όπως συνέβαινε την προηγούμενη περίοδο (βλ. και Sellar & Lingard, 2015).

3.3.1. Το Πρόγραμμα για τη Διεθνή Αξιολόγηση των Μαθητών (PISA)

Το πρόγραμμα PISA (Programme For International Student Assessment) εγκαινιάστηκε από τον ΟΟΣΑ το 1997¹⁸. Από το 2000, το πρόγραμμα υλοποιείται

¹⁸ Προγράμματα αξιολόγησης του γραμματισμού εφαρμόζονται και από άλλους διεθνείς φορείς. Από το 2001 η «Διεθνής Ένωση για την Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Επίδοσης» («International Association for the Evaluation of Educational Achievement» (IEA)) εκπονεί το διεθνές πρόγραμμα αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού PIRLS («Progress in International Reading Literacy Study»). Η IEA είναι ένας διεθνής συνεταιρισμός εθνικών ερευνητικών ιδρυμάτων και κυβερνητικών φορέων, ο οποίος διεξάγει έρευνες σχετικά με τις εκπαιδευτικές επιδόσεις από το 1959. Το πρόγραμμα PIRLS διεξάγεται κάθε πέντε χρόνια και αξιολογεί τις επιδόσεις στην κατανόηση κειμένου (reading) μαθητών που βρίσκονται στο τέταρτο έτος της σχολικής εκπαίδευσης (IEA, 2016).

Η IEA (2016) εκλαμβάνει την κατανόηση κειμένου με την ευρύτερη έννοια της ικανότητας του ατόμου να αναστοχάζεται πάνω σε γραπτά κείμενα και να τα χρησιμοποιεί ως εργαλεία για την επίτευξη ατομικών και κοινωνικών στόχων, δηλαδή ως «κατανόηση κειμένου με σκοπό τη δράση» («learning to do»). Πρόκειται για μια προσέγγιση του γραμματισμού ως μιας εποικοδομιστικής και αλληλεπιδραστικής διαδικασίας. Σύμφωνα με την IEA (2016: 12),

[κ]ατανόηση κειμένου είναι η ικανότητα (του ατόμου) να κατανοεί και να χρησιμοποιεί αυτές τις μορφές γραπτής γλώσσας που απαιτούνται από την κοινωνία και/ή αξιοδοτούνται από το άτομο. Οι αναγνώστες μπορεί να κατασκευάζουν νόημα από κείμενα με μια ποικιλία μορφών. Μαθαίνουν να διαβάζουν, να συμμετέχουν σε κοινότητες αναγνωστών στο σχολείο και στην καθημερινή ζωή, και για απόλαυση.

Το PIRLS συμπληρώνει το πρόγραμμα «Trends in International Mathematics and Science Study» (TIMSS) που αξιολογεί τις επιδόσεις μαθητών της ίδιας βαθμίδας στα Μαθηματικά και στις Φυσικές Επιστήμες. Το PIRLS συγκεντρώνει σημαντικές πληροφορίες σχετικά με το πώς τα εκπαιδευτικά συστήματα παρέχουν εκπαιδευτικές ευκαιρίες στους μαθητές και αναφορικά με

κάθε τρία χρόνια και αξιολογεί τις δεξιότητες ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος μαθητών 15-16 ετών σε μια δώορη δοκιμασία, σε δεκάδες χώρες μέλη του ΟΟΣΑ, αλλά και σε χώρες που δεν ανήκουν σε αυτόν. Το πρόγραμμα αξιολογεί τις δεξιότητες γραμματισμού στην Κατανόηση Κειμένου, τα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες, στον Ψηφιακό Γραμματισμό και, από το 2012, σε μια μορφή Οικονομικού Γραμματισμού. Από το 2015 η εξέταση υλοποιείται κυρίως μέσω υπολογιστή. Ως «εγγραμματισμός» ορίζεται η ικανότητα των μαθητών να εφαρμόζουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απέκτησαν στα τρία βασικά αντικείμενα, ώστε να αναλύουν, να συλλογίζονται και να επικοινωνούν αποτελεσματικά, όταν διατυπώνουν, επιλύουν και ερμηνεύουν προβλήματα της καθημερινής ζωής (OECD, 2016)¹⁹. Τα αποτελέσματα του διαγωνισμού συνοδεύονται από εκτενείς αναφορές για τα εθνικά συστήματα των συμμετεχουσών χωρών, από τη συγκριτική κατάταξη των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων και από συστάσεις προς τα εθνικά κράτη για τη βελτίωση των επιδόσεών τους.

Ο όρος «γραμματισμός» του PISA αποτελεί μια ευρύτερη έννοια που υπερβαίνει τον γλωσσικό γραμματισμό. Για τον ορισμό του γλωσσικού γραμματισμού ο ΟΟΣΑ χρησιμοποιεί τον αγγλικό όρο «reading», ο οποίος αποδίδεται στην ελληνική γλώσσα ως «εγγραμματισμός στην κατανόηση κειμένου». Ο ΟΟΣΑ (OECD, 2016b) προτιμά τον όρο «(εγ)γραμματισμός στην κατανόηση κειμένου» («reading literacy») αντί του όρου «(εγ)γραμματισμός»

τους παράγοντες που επηρεάζουν τον τρόπο αξιοποίησης των ευκαιριών από τους μαθητές: με τις εθνικές πολιτικές ανάγνωσης και τους τρόπους με τους οποίους το εκπαιδευτικό σύστημα διευκολύνει τη μάθηση, με το περιβάλλον μάθησης της οικογένειας, το σχολικό κλίμα και τους σχολικούς πόρους και σχετικά με τον τρόπο διεξαγωγής της διδασκαλίας στις τάξεις. Στην έρευνα του 2016 στο πρόγραμμα συμμετείχαν περισσότερες από 60 χώρες. Το πρόγραμμα διακρίνεται στο PIRLS, PIRLS Literacy και το ePIRLS. Ενώ τα δύο πρώτα επικεντρώνονται κυρίως σε λογοτεχνικά αφηγηματικά κείμενα, το τελευταίο εστιάζεται στην άντληση πληροφοριών από διαδικτυακά κείμενα.

¹⁹ Σε κάθε κύκλο, ο διαγωνισμός επικεντρώνεται σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, ενώ ταυτόχρονα συγκεντρώνει πληροφορίες για το κοινωνικοοικονομικό και πολιτιστικό υπόβαθρο των μαθητών, κάποια χαρακτηριστικά του σχολείου στο οποίο φοιτούν, καθώς και για τις συνθήκες και συνήθειες της μάθησής τους, μέσω ερωτηματολογίων που συμπληρώνονται από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς (OECD, 2016b). Στο PISA 2018 προστέθηκαν ερωτηματολόγια σχετικά με την εξοικείωση των μαθητών με τα ψηφιακά μέσα, με την ευημερία και την εκπαιδευτική πορεία τους, καθώς και ερωτηματολόγια προς τους γονείς σχετικά με την εμπλοκή τους στο σχολείο και τη μάθηση του παιδιού τους, αλλά και με τους εκπαιδευτικούς σχετικά με την κατάρτισή τους, τις διδακτικές πρακτικές τους κ.ά. (OECD, 2019b).

(«literacy»), γιατί ο πρώτος όρος εκφράζει στο μη ειδικό κοινό τι ακριβώς η έρευνα του PISA μετρά, ενώ ο δεύτερος όρος δηλώνει την αποκωδικοποίηση ενός κειμένου ή τη δυνατή ανάγνωσή του (την κατά λέξη κατανόηση ενός κειμένου). Στον διαγωνισμό του 2018 (OECD, 2019b: 28) ο ορισμός του «reading literacy» διατυπώνεται ως εξής²⁰:

Ο εγγραμματισμός στην κατανόηση κειμένου είναι η κατανόηση, η χρήση, η αξιολόγηση, ο αναστοχασμός πάνω σε (κείμενα) και η εμπλοκή με κείμενα, προκειμένου κάποιος να επιτύχει τους στόχους του, να αναπτύξει τις γνώσεις του και το δυναμικό του, και να συμμετάσχει στην κοινωνία.

Συνεπώς, ο όρος «εγγραμματισμός στην κατανόηση κειμένου» εμπεριέχει τόσο την έννοια της κατανόησης, όσο και τη δυνατότητα της χρήσης των γραπτών πληροφοριών, τον προβληματισμό πάνω σε αυτές, αλλά και τον ενεργό και διαδραστικό ρόλο κάθε αναγνώστη στην παραγωγή νοήματος (και, ενδεχομένως, την ανάληψη δράσης) μέσα από τα κείμενα²¹. Με άλλα λόγια, ο όρος έχει ως

²⁰ Πρόκειται για έναν ορισμό ο οποίος χρησιμοποιείται από το 2000 σε όλους τους κύκλους του PISA, με μικρές διαφοροποιήσεις (OECD, 2019b).

²¹ Πιο αναλυτικά, οι έννοιες της κατανόησης, της χρήσης και του αναστοχασμού που αναφέρονται στον ορισμό εννοούνται ως εξής: ο όρος «reading» παραπέμπει στην «κατανόηση ενός κειμένου» («reading comprehension»), ο όρος «χρήση» («using») στην εφαρμογή και τη λειτουργία ενός κειμένου, ενώ ο όρος «αναστοχασμός» («reflecting on») δίνει έμφαση στη διαδραστικότητα της ανάγνωσης ενός κειμένου. Οι αναγνώστες στηρίζονται στις δικές τους σκέψεις και εμπειρίες, όταν εμπλέκονται με ένα κείμενο, καθώς απαιτείται ο αναστοχασμός και η ανάκληση πληροφοριών έξω από το κείμενο. Ακόμη και στα πρώιμα στάδια του γραμματισμού οι αναγνώστες στηρίζονται στην ανάσυρση της συμβολικής γνώσης και στη γνώση του λεξιλογίου. Ένα άτομο εγγράμματο στην κατανόηση κειμένου δε θα πρέπει απλώς να μπορεί να διαβάζει καλά ένα κείμενο, αλλά και να εμπλέκεται στην ανάγνωση του κειμένου (εκδήλωση ενδιαφέροντος για το διάβασμα και ικανοποίηση από αυτό, έλεγχος του τι κάποιος διαβάζει, ποικίλες και συχνές πρακτικές ανάγνωσης, εμπλοκή με τις κοινωνικές διαστάσεις της ανάγνωσης). Ο όρος «να συμμετέχει» («participate») δηλώνει την κοινωνική, πολιτισμική και πολιτική εμπλοκή του ατόμου, με τρόπο που να καλύπτει τις ανάγκες και να εκπληρώνει τις φιλοδοξίες του.

Ο όρος «κείμενο» αναφέρεται σε όλα τα κείμενα που μπορεί να κληθεί να κατανοήσει το άτομο: χειρόγραφα, έντυπα ή διαδικτυακά, καθώς και διαγράμματα, χάρτες, εικόνες κ.ά. Τα κείμενα μπορεί να είναι σταθερά, δυναμικά (υπερκείμενα), συνεχή ή ασυνεχή (πολυτροπικά) (OECD, 2016b, 2019b). Με κριτήριο την κατάσταση στην οποία λαμβάνει χώρα ο γραμματισμός, το ίδιο το κείμενο και την οπτική που υιοθετεί ο αναγνώστης απέναντι στο κείμενο, τα κείμενα του PISA διακρίνονται σε προσωπικά, δημόσια, εκπαιδευτικά και επαγγελματικά. Βασική είναι επίσης η διάκριση ανάμεσα στα κειμενικά γένη: περιγραφικά, αφηγηματικά, πραγματολογικά, κατευθυντικά και κείμενα επιχειρημάτων και αλληλεπίδρασης (ό.π.).

στόχο «να εκφράσει την ενεργή, σκόπιμη και λειτουργική εφαρμογή της κατανόησης κειμένου (reading), σε μια σειρά από καταστάσεις και για διάφορους σκοπούς» (OECD, 2016b: 49).

Πρέπει να σημειωθεί ότι στο διαγωνισμό PISA του 2018 εισάγεται το «Πλαίσιο της Παγκόσμιας Ικανότητας (Global Competence)», σύμφωνα με το οποίο ο διαγωνισμός αξιολογεί «την ικανότητα των μαθητών να αλληλεπιδρούν με τον ευρύτερο περιβάλλοντα κόσμο» (OECD, 2019b: 165), καθώς

[ο]ι μαθητές του 21^{ου} αι. ζουν σε ένα αλληλοσυνδεδεμένο, ποικίλο και ραγδαία μεταβαλλόμενο κόσμο. Οι αναδυόμενες οικονομικές, πολιτισμικές, δημογραφικές και περιβαλλοντικές δυνάμεις διαμορφώνουν τη ζωή των ανθρώπων στον πλανήτη και αυξάνουν τις διαπολιτισμικές συναντήσεις τους σε καθημερινή βάση. Αυτό το σύνθετο περιβάλλον παρουσιάζει ταυτοχρόνως μια ευκαιρία και μια πρόκληση. Σήμερα οι νέοι άνθρωποι πρέπει όχι μόνο να μαθαίνουν να συμμετέχουν σε έναν πιο αλληλοσυνδεδεμένο κόσμο, αλλά επίσης να εκτιμούν και να ωφελούνται από τις πολιτισμικές διαφορές.

Στο σχετικό έγγραφο του 2019 είναι εμφανής λοιπόν μια μετατόπιση προς την ιδέα της διαπολιτισμικότητας, η οποία συνεπάγεται την ανάγκη εξοικείωσης με την ετερότητα και τον σεβασμό προς αυτήν. Στο νέο πλαίσιο η «παγκόσμια ικανότητα» ορίζεται,

ως ένας πολυδιάστατος, δια βίου μάθησης στόχος. Τα παγκοσμίως ικανά άτομα μπορούν να εξετάσουν τοπικά, παγκόσμια και διαπολιτισμικά ζητήματα, να κατανοήσουν και να εκτιμήσουν διαφορετικές οπτικές, κοσμοθεωρήσεις, να αλληλεπιδράσουν επιτυχώς και με σεβασμό προς τους άλλους, να αναλάβουν υπεύθυνη δράση προς την κατεύθυνση της αειφορίας και τη συλλογικής ευημερίας. (OECD, 2019b: 166)

Η «παγκόσμια ικανότητα» απαιτεί γνώσεις, δεξιότητες (π.χ. επικοινωνιακές δεξιότητες σε διαπολιτισμικά πλαίσια), στάσεις και αξίες σχετικές με παγκόσμια και διαπολιτισμικά ζητήματα. Στο έγγραφο τονίζεται ότι τα ΑΠ πρέπει να συμπεριλάβουν τέτοια ζητήματα, προκειμένου να καλλιεργηθεί αυτή η ικανότητα, ενώ θεωρείται ότι οι παιδοκεντρικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις μπορούν να συμβάλουν στην καλλιέργειά της. Η «παγκόσμια ικανότητα» αξιολογήθηκε στον

διαγωνισμό του 2018 μέσω της γνωστικής αξιολόγησης και ενός ερωτηματολογίου σχετικού με το υπόβαθρο των μαθητών.

Πρέπει να προστεθεί ότι το 2014 ο ΟΟΣΑ εγκαινίασε την πρωτοβουλία PISA for Development (PISA-D), με την οποία αποσκοπεί στην προσαρμογή του προγράμματος PISA στο πλαίσιο των χωρών με χαμηλό και μεσαίο εισόδημα²² (OECD, 2018b). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται σε σχετικό κείμενο του Οργανισμού:

Μέσω της αξιολόγησης εκτός σχολείου, το PISA-D θα μπορεί να αναφέρει το τι γνωρίζουν και μπορούν να κάνουν όλοι οι 15χρονοι σε έναν πληθυσμό. Η ανάλυση αυτών των δεδομένων πρέπει να παράγει πολύτιμες γνώσεις για τις κυβερνήσεις στις χώρες με χαμηλό και μεσαίο εισόδημα [...] σχετικά με την επιτυχία των πολιτικών που αποσκοπούν να διασφαλίσουν συμπεριληπτικές και ίσες ευκαιρίες για ποιοτική εκπαίδευση και μάθηση για όλους. Θα εξυπηρετήσει επίσης την ενίσχυση αυτών των πολιτικών της συμπερίληψης και θα συμβάλει στην παρακολούθηση και την επίτευξη των στόχων για την Εκπαίδευση (στο πλαίσιο της Ατζέντας) των Στόχων της Βιώσιμης Ανάπτυξης, με την έμφασή της να μην αφήσει κανέναν πίσω. (OECD, 2018b: 13)

Είναι εμφανές ότι η πρωτοβουλία εντάσσεται στη γενικότερη προσπάθεια του Οργανισμού να προσαρμοστεί στην παγκόσμια πραγματικότητα και στις ανάγκες της ανάπτυξης, ενώ παράλληλα αποτελεί μέρος μιας «ανθρωπιστικής στροφής» στην πολιτική του ΟΟΣΑ, η οποία διακρίνεται από μια έμφαση στη συμπερίληψη και την αειφορία (Xiaomin & Auld, 2020).

²² Η αξιολόγηση απευθύνεται σε εφήβους 14-16 χρονών, οι οποίοι δε φοιτούν στο σχολείο, και επικεντρώνεται στη μέτρηση των δεξιοτήτων τους στην Κατανόηση Κειμένου και στα Μαθηματικά. Αξιολογεί επίσης μη γνωστικές δεξιότητες, ενώ παράλληλα συγκεντρώνει πληροφορίες για τους λόγους για τους οποίους οι συγκεκριμένοι έφηβοι έμειναν εκτός σχολείου (OECD, 2018b).

3.4. Ευρωπαϊκές πολιτικές για τη σχολική γνώση και τον γλωσσικό γραμματισμό

3.4.1. Πρωτοβουλίες και πλαίσια αναφοράς για τη σχολική γνώση, τις δεξιότητες, και τον γλωσσικό γραμματισμό

Την άνοιξη του 2000, στη Σύνοδο κορυφής, το έκτακτο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας έθεσε μια στρατηγική κοινής ανάπτυξης για την επόμενη δεκαετία, προκειμένου μέχρι το 2010 η ΕΕ να αναδειχθεί «η πιο δυναμική και ανταγωνιστική οικονομία της γνώσης στον κόσμο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας, και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή» (European Council, 2000: §5). Ειδικότερα, για την εκπαίδευση και την κατάρτιση η στρατηγική της Λισαβόνας διακηρύσσει ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης και στις ανάγκες για απασχόληση καλύτερης ποιότητας. Υπό αυτό το πρίσμα, θέτει -μεταξύ άλλων-²³, τον στόχο της συγκρότησης ενός πλαισίου γενικών δεξιοτήτων οι οποίες θα πρέπει να παρέχονται μέσω της δια βίου μάθησης, με έμφαση στην εκμάθηση ξένων γλωσσών, τον ψηφιακό αλφαριθμητισμό, την επιχειρηματικότητα και τις κοινωνικές δεξιότητες.

Στο πλαίσιο της συνθήκης της Λισαβόνας, το 2001 εγκαινιάστηκε το πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010», το οποίο αναπτύχθηκε με σκοπό να καθορίσει τα μετρήσιμα επιθυμητά αποτελέσματα των ευρωπαϊκών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα καθόρισε δεξιότητες-

²³ Η Στρατηγική της Λισαβόνας θέτει επιπλέον τους εξής στόχους: 1. Σημαντική ετήσια αύξηση της κατά κεφαλήν επένδυσης σε ανθρώπινους πόρους, 2. Υποδιπλασιασμό του ποσοστού των ατόμων από 18 έως 24 ετών απόφοιτων της κατώτερης δευτεροβάθμια εκπαίδευσης οι οποίοι δεν εμπλέκονται σε περαιτέρω εκπαίδευση και κατάρτιση, μέχρι το 2020, 3. Ανάπτυξη σχολικών κέντρων και κέντρων κατάρτισης προσβάσιμων από όλους, και γενικότερα ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, ερευνητικών κέντρων κ.ά., 4. Προώθηση της κινητικότητας μαθητών, φοιτητών και εκπαιδευτικών μέσω της διαφάνειας στην αναγνώριση των προσόντων και με την αξιοποίηση των αντίστοιχων ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, προσέλκυση εκπαιδευτικών υψηλής ποιότητας, και 5. Καθιέρωση ενός κοινού τύπου ευρωπαϊκού βιογραφικού σημειώματος, το οποίο θα διευκολύνει την κινητικότητα μέσω της δυνατότητας αξιολόγησης της αποκτούμενης γνώσης που θα προσφέρει σε εργοδότες και ιδρύματα κατάρτισης.

κλειδιά, οι οποίες θα αποτελέσουν τη βάση για τη δια βίου μάθηση και θα διασφαλίσουν την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα της εκπαίδευσης, ενώ θα πρέπει να αναπτυχθούν, πριν οι εκπαιδευόμενοι ολοκληρώσουν την υποχρεωτική φοίτησή τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ανάμεσα σε αυτές τις δεξιότητες-κλειδιά η επικοινωνία στη μητρική γλώσσα κατέχει κεντρική θέση²⁴ (European Commission, 2003: 18).

Το 2006 το Εαρινό Ευρωπαϊκό Συμβούλιο τόνισε ότι η καλλιέργεια δεξιοτήτων συνδέεται με την προαγωγή της ισότητας και της αποδοτικότητας της εκπαίδευσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2006). Πρόκειται για δύο στόχους οι οποίοι θεωρείται ότι δεν αλληλοαποκλείονται. Στο σχετικό κείμενο (ό.π.) τονίζεται ότι η παροχή εκπαίδευσης θα πρέπει να επικεντρώνεται στα μη προνομιούχα άτομα, καθώς και στα κράτη που έχουν μεγάλο αριθμό μεταναστών και εθνοτικών μειονοτήτων.

Τον Δεκέμβριο του 2006 δημοσιεύθηκαν επίσημα οι συστάσεις του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της Ευρώπης σχετικά με τις ικανότητες-κλειδιά για τη δια βίου μάθηση. Πρόκειται για ένα Πλαίσιο Αναφοράς οκτώ βασικών ικανοτήτων, απαραίτητων «για την προσωπική ολοκλήρωση και ανάπτυξη, την ενεργό ιδιότητα του πολίτη, την κοινωνική συμπερίληψη και την απασχόληση» (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2006: 13): 1. επικοινωνία στη μητρική γλώσσα, 2. επικοινωνία σε ξένες γλώσσες, 3. μαθηματική ικανότητα και βασικές ικανότητες στην επιστήμη και στην τεχνολογία, 4. ψηφιακή ικανότητα, 5. μεταγνωστικές ικανότητες (learning to learn), 6. κοινωνικές ικανότητες και ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη, 7. πρωτοβουλία και επιχειρηματικότητα, και 8. πολιτισμική συνείδηση και έκφραση. Ουσιαστικά, οι προτεινόμενες ικανότητες-κλειδιά αποτελούν ένα σύνολο ετερόκλητων ικανοτήτων, από τις οποίες οι πρώτες τέσσερις μπορούν να καλλιεργηθούν εντός των παραδοσιακών σχολικών αντικειμένων, ενώ οι τέσσερις τελευταίες είναι εγκάρσιες (transversal) δεξιότητες που καλλιεργούνται σε όλο το ΑΠ (βλ. και Wahlström, 2016).

²⁴ Οι υπόλοιπες δεξιότητες-κλειδιά είναι οι εξής: η επικοινωνία σε μια ξένη γλώσσα, η μαθηματική γνώση και οι βασικές δεξιότητες στις φυσικές επιστήμες και στην τεχνολογία, δεξιότητες στις ΤΠΕ, η ικανότητα του «μαθαίνω πώς να μαθαίνω», διαπροσωπικές δεξιότητες και δεξιότητες αγωγής του πολίτη, επιχειρηματικότητα και πολιτισμική επίγνωση (European Commission, 2003: 18).

Ειδικότερα, η «επικοινωνία στη μητρική γλώσσα» («communication in the mother tongue») ορίζεται ως μια ευρύτερη ικανότητα προφορικής και γραπτής έκφρασης, και γλωσσικής αλληλεπίδρασης, σε ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2006: 14):

Η επικοινωνία στη μητρική γλώσσα είναι η ικανότητα έκφρασης και ερμηνείας εννοιών, σκέψεων, συναισθημάτων, γεγονότων και απόψεων, τόσο σε προφορική όσο και σε γραπτή μορφή (ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση και γραφή), και η ικανότητα γλωσσικής αλληλεπίδρασης με κατάλληλο και δημιουργικό τρόπο, σε ολόκληρο το φάσμα των κοινωνικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων: στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, στην εργασία, στο σπίτι και στον ελεύθερο χρόνο.

Στο ίδιο έγγραφο αναδεικνύεται ότι το Πλαίσιο Αναφοράς βασίζεται στις λειτουργικές-επικοινωνιακές προσεγγίσεις της γλώσσας και στην προσέγγιση της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης, καθώς αναφέρεται ρητά ότι το άτομο πρέπει να εκπαιδευτεί, ώστε να προσαρμόζει τα γλωσσικά εργαλεία του στις εκάστοτε επικοινωνιακές περιστάσεις, με επίγνωση του κοινωνικού αντίκτυπου της γλώσσας. Οι βασικές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που σχετίζονται με αυτή την ικανότητα είναι οι ακόλουθες (ό.π.):

Η ικανότητα επικοινωνίας απορρέει από την επαρκή γνώση της μητρικής γλώσσας, η οποία είναι συνυφασμένη με την ανάπτυξη της διανοητικής ικανότητας του ατόμου να ερμηνεύει τον κόσμο και να συνάπτει σχέσεις με τους άλλους. Η επικοινωνία στη μητρική γλώσσα απαιτεί το άτομο να έχει γνώση του βασικού λεξιλογίου, της λειτουργικής γραμματικής και των λειτουργιών της γλώσσας. Περιλαμβάνει τη γνώση των βασικών τύπων λεκτικής αλληλεπίδρασης, ενός φάσματος λογοτεχνικών και μη λογοτεχνικών κειμένων, των βασικών χαρακτηριστικών της μορφολογίας της γλώσσας και της ποικιλότητας των χρήσεων της γλώσσας και της επικοινωνίας σε διαφορετικά πλαίσια. Τα άτομα θα πρέπει να έχουν τις δεξιότητες να επικοινωνούν προφορικά και γραπτά σε διάφορες επικοινωνιακές καταστάσεις και να παρακολουθούν και να προσαρμόζουν την επικοινωνία τους στις απαιτήσεις της κατάστασης. Η ικανότητα αυτή περιλαμβάνει επίσης την ικανότητα αναγνώρισης και χρήσης διαφόρων ειδών κειμένων, την έρευνα, τη

συλλογή και την επεξεργασία πληροφοριών, τη χρήση βοηθημάτων καθώς και την προφορική και έγγραφη διατύπωση και έκφραση επιχειρημάτων με πειστικό τρόπο κατάλληλο για το εκάστοτε συγκείμενο. Μια θετική στάση προς την επικοινωνία στη μητρική γλώσσα περιλαμβάνει τη διάθεση για κριτικό και εποικοδομητικό διάλογο, την εκτίμηση αισθητικών ιδιοτήτων και την προθυμία επιδίωξής τους, καθώς και το ενδιαφέρον για αλληλεπίδραση με άλλους. Αυτό προϋποθέτει συνειδητοποίηση του αντίκτυπου της γλώσσας σε τρίτους και της ανάγκης να κατανοείται και να χρησιμοποιείται η γλώσσα θετικά και με κοινωνική υπευθυνότητα.

Το 2007 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εγκαινιάζει το πρόγραμμα «Σχολεία για τον 21^ο αι.», για να δώσει έμφαση στη σχολική εκπαίδευση, καθώς μέχρι τότε το ενδιαφέρον των ευρωπαϊκών φορέων επικεντρωνόταν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση (European Commission, 2007). Για να αντιμετωπίσει την παραπάνω πρόκληση, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προτείνει ένα «ευέλικτο περιβάλλον μάθησης που βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν ένα εύρος ικανοτήτων, διατηρώντας παράλληλα ένα υπέδαφος βασικών δεξιοτήτων» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2008: 5). Αυτή η προσέγγιση απαιτεί η διδασκαλία να βασίζεται τόσο στα γνωστικά αντικείμενα, όσο και στη διαθεματική προσέγγιση του ΑΠ. Προϋποθέτει ακόμη έναν πιο εξατομικευμένο και προσαρμοσμένο στις ανάγκες του μαθητή σχεδιασμό της διδασκαλίας (European Commission, 2007· Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2008). Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2008) υπογραμμίζει ακόμη ότι τέτοιες προσεγγίσεις υποστηρίζουν τους μαθητές με ειδικές ανάγκες αλλά και τους «χαρισματικούς» μαθητές. Ως βέλτιστες μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης προτείνονται η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση, η συνεργατική επίλυση προβλημάτων, η συγκρότηση ανομοιογενών ομάδων μαθητών και η ισορροπία στη χρήση της διαμορφωτικής και της αθροιστικής αξιολόγησης.

Το στρατηγικό πλαίσιο με την ονομασία «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» («Education & Training 2020»), το οποίο διαδέχτηκε τα προγράμματα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» και «Σχολεία για τον 21^ο αι.», εγκαινιάστηκε από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο τον Μάιο του 2009 (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2009). Πρόκειται για ένα πρόγραμμα που σηματοδοτεί μια περίοδο πιο στενής επιτήρησης και διακυβέρνησης (governance) των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων, προκειμένου να επιτευχθούν συγκεκριμένοι ποσοτικοί

στόχοι. Το νέο στρατηγικό πλαίσιο στηρίζεται στην αρχή της δια βίου μάθησης και θέτει εκ νέου ως προτεραιότητα την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων για όλους (γραμματισμού, αλφαριθμητισμού κ.ά.) μέχρι το 2020, με απώτερο στόχο τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010). Στο πλαίσιο του προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» εντάσσεται και η εμβληματική πρωτοβουλία: «Ατζέντα για νέες δεξιότητες και θέσεις εργασίας», με τον ακόλουθο στόχο:

[N]α δημιουργηθούν οι συνθήκες για τον εκσυγχρονισμό των αγορών εργασίας, ούτως ώστε να αυξηθούν τα επίπεδα απασχόλησης και να διασφαλιστεί η βιωσιμότητα των κοινωνικών μας μοντέλων. Τούτο σημαίνει παροχή στους πολίτες της δυνατότητας να αποκτήσουν νέες δεξιότητες, ώστε να μπορέσει το σημερινό και μελλοντικό εργατικό μας δυναμικό να προσαρμοστεί στις νέες συνθήκες και στις ενδεχόμενες αλλαγές σταδιοδρομίας, να μειωθεί η ανεργία και να αυξηθεί η παραγωγικότητα της εργασίας. (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010: 22)

Η επίτευξη υψηλού επιπέδου δεξιοτήτων και η μείωση της ανεργίας τέθηκαν επίσης ως στόχος της πρωτοβουλίας «Ανασχεδιασμός της Εκπαίδευσης: επενδύοντας στις δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικοοικονομικά αποτελέσματα» (European Commission, 2012a· Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012), η οποία αποσκοπεί στη μεταρρύθμιση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, προκειμένου να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι. Η πρωτοβουλία θέτει ως άμεση προτεραιότητα την αξιολόγηση όλων των ικανοτήτων, καθώς στο σχετικό κείμενο επισημαίνεται ότι τα κράτη-μέλη αξιολογούν μόνο τις τέσσερις παραδοσιακές δεξιότητες του Πλαισίου Αναφοράς του 2006, ενώ δεν αξιολογείται η καλλιέργεια των τεσσάρων εγκάρσιων δεξιοτήτων. Γι' αυτόν το λόγο η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υιοθέτησε ένα κοινό σύστημα αξιολόγησης που καλύπτει όλες τις δεξιότητες-κλειδιά με το όνομα «Education and Training Monitor 2012» (European Commission, 2012a).

Στο σχετικό έγγραφο ως «δεξιότητες-κλειδιά» ορίζονται «ένας συνδυασμός γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων κατάλληλων σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο», η καλλιέργεια των οποίων επιφέρει μια «αλλαγή παραδείγματος από τη μετάδοση ενός στατικού σώματος προκαθορισμένης γνώσης σε μια πιο δυναμική και ολιστική ανάπτυξη δεξιοτήτων» (ό.π.: 6). Επισημαίνεται ακόμη ότι η αξιολόγηση επικεντρώνεται κυρίως στις γνώσεις των σχολικών αντικειμένων και λιγότερο στις

δεξιότητες και τις στάσεις, κάτι που πρέπει να αναθεωρηθεί από τα κράτη-μέλη. Η ανάγκη καλλιέργειας εγκάρσιων δεξιοτήτων και αλλαγών των ΑΠ προς την κατεύθυνση της καλλιέργειάς τους εντός της διδασκαλίας των σχολικών αντικειμένων, αλλά και μέσω διαθεματικών προσεγγίσεων του ΑΠ τονίζεται και σε σχετική έκθεση του δικτύου Ευρυδίκη το 2012 (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA, Eurydice, 2012). Στη συγκεκριμένη έκθεση χαρτογραφούνται οι πολιτικές προώθησης και αξιολόγησης των ικανοτήτων, καθώς και οι στρατηγικές σχεδιασμού των ΑΠ που εφαρμόζονται από τα κράτη-μέλη της ΕΕ.

Το Μάιο του 2018 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αναθεωρεί και επικαιροποιεί το Πλαίσιο για τις Δεξιότητες του 21^{ου} αι. που εγκαινίασε το 2006. Η αναθεώρηση του Πλαισίου υπαγορεύθηκε από τις κοινωνικές, οικονομικές, δημογραφικές και περιβαλλοντικές αλλαγές που είχαν σημειωθεί στις ευρωπαϊκές κοινωνίες στο μεταξύ διάστημα, καθώς και από την ανάγκη υιοθέτησης του μοντέλου της αειφόρου ανάπτυξης²⁵ (European Commission, 2018). Στο αναθεωρημένο Πλαίσιο αναφέρεται ότι τα ΑΠ και η εκπαίδευση που προσανατολίζονται προς τις ικανότητες (competence-oriented) επικεντρώνονται στα αποτελέσματα της μάθησης και «στην εφαρμογή αυτής της μάθησης σε νέα ή διαφορετικά πλαίσια», «σε μια εποχή στην οποία η γνωστική βάση των κοινωνιών αναπτύσσεται με ιλιγγιώδη ταχύτητα» (European Commission, 2018: 3). Γι' αυτό τον λόγο, δίνεται έμφαση στις ικανότητες (competences) οι οποίες περιλαμβάνουν όχι μόνο την κατανόηση και τη γνώση, αλλά αφορούν και «στη δυνατότητα εφαρμογής αυτής της γνώσης κατά την επιτέλεση ενός έργου», καθώς και «στον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευόμενος προσεγγίζει αυτό το έργο (τη στάση του)» (ό.π.: 4). Συνεπώς οι

²⁵ Όπως χαρακτηριστικά η Ευρωπαϊκή Επιτροπή σημειώνει,

[α]πό το 2006, στις ευρωπαϊκές κοινωνίες και οικονομίες έχουν σημειωθεί σημαντικές αλλαγές, ψηφιακές και τεχνολογικές καινοτομίες καθώς επίσης αλλαγές στην αγορά εργασίας και τον πληθυσμό. Πολλά από τα σημερινά επαγγέλματα δεν υπήρχαν πριν από μια δεκαετία και νέα επαγγέλματα θα δημιουργηθούν στο μέλλον. Τα χειρωνακτικά επαγγέλματα είναι ευάλωτα στην αυτοματοποίηση, ενώ αλλαγές στις μορφές εργασίας κάνουν την εμφάνισή τους. Η αυξημένη κινητικότητα και πολιτισμική ανάμιξη, οι νέες μορφές επικοινωνίας και οι [νέες] σχέσεις αλλάζουν τους τρόπους με τους οποίους οι κοινωνίες οργανώνονται. Η κλιματική αλλαγή και ο περιορισμός των οικολογικών πόρων, παράλληλα με τις οικονομικές και κοινωνικές ανισότητες, συνεπάγονται ότι η αειφόρος ανάπτυξη είναι ένα απαραίτητο μέλημα κάθε ανθρώπινης δραστηριότητας. (European Commission, 2018: 3)

ικανότητες γίνονται αντιληπτές ως ένας συνδυασμός γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων²⁶, καθώς αυτή η προσέγγιση διευκολύνει «τον ορισμό των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και τη μετάφρασή τους σε ΑΠ ή σε προγράμματα μάθησης» (ό.π.: 7).

Το πλαίσιο του 2018 ορίζει τις εξής οκτώ βασικές ικανότητες-κλειδιά (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2018): 1. ικανότητα γραμματισμού, 2. πολυγλωσσική ικανότητα, 3. μαθηματική ικανότητα και ικανότητα στις θετικές επιστήμες, 4. ικανότητα στην τεχνολογία και τη μηχανική, 5. ψηφιακή ικανότητα, προσωπική, κοινωνική και μεταγνωστική ικανότητα, 6. ικανότητα του πολίτη, 7. ικανότητα του επιχειρείν, και 8. ικανότητα πολιτιστικής επίγνωσης και έκφρασης.

Όπως είναι φανερό, στο νέο αναθεωρημένο Πλαίσιο του 2018, η ικανότητα της «επικοινωνίας στη μητρική γλώσσα» του Πλαισίου του 2006 μετονομάζεται σε «ικανότητα γραμματισμού» (literacy). Αυτή η αλλαγή υποδηλώνει ότι η μητρική γλώσσα των μαθητών ενδέχεται να μην ταυτίζεται με την επίσημη γλώσσα του σχολείου στις σύγχρονες κοινωνίες που διακρίνονται από κινητικότητα και μεταναστευτικές ροές (European Commission, 2018). Ωστόσο, η καλλιέργεια του γραμματισμού σε τουλάχιστον μία γλώσσα παραμένει πολύ σημαντική. Στο νέο αναθεωρημένο Πλαίσιο του 2018 η ικανότητα γραμματισμού περιγράφεται ως εξής (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2018: 8):

Ο γραμματισμός είναι η ικανότητα προσδιορισμού, κατανόησης, έκφρασης, δημιουργίας και ερμηνείας εννοιών, αισθημάτων, γεγονότων και απόψεων τόσο σε προφορική όσο και σε γραπτή μορφή, με χρήση οπτικών, ηχητικών/ακουστικών και ψηφιακών υλικών σε όλους τους επιστημονικούς κλάδους και τα πλαίσια. Υποδηλώνει την ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας και επαφής με τους άλλους, με κατάλληλο και δημιουργικό

²⁶ Οι ατομικές ικανότητες (competences) αλληλοεπικαλύπτονται, διαπλέκονται και αλληλοενισχύονται με τις σχετικές τους γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις (attitudes) (European Commission, 2018). Όπως αναφέρεται,

Οι γνώσεις συνίστανται στα ήδη εδραιωμένα γεγονότα και αριθμητικά στοιχεία, έννοιες, ιδέες και θεωρίες που υποστηρίζουν την κατανόηση ενός συγκεκριμένου τομέα ή αντικειμένου· οι δεξιότητες ορίζονται ως η ικανότητα και η δυνατότητα εκτέλεσης διαδικασιών και αξιοποίησης των υφιστάμενων γνώσεων για την επίτευξη αποτελεσμάτων· οι στάσεις αντιστοιχούν στην προδιάθεση και τις νοοτροπίες δράσης ή αντίδρασης απέναντι σε ιδέες, άτομα ή καταστάσεις. (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2018: 7)

τρόπο. Η ανάπτυξη του γραμματισμού αποτελεί τη βάση για περαιτέρω μάθηση και περαιτέρω γλωσσική αλληλεπίδραση. Ανάλογα με το πλαίσιο, η ικανότητα γραμματισμού μπορεί να αναπτυχθεί στη μητρική γλώσσα, τη γλώσσα του σχολείου ή/και στην επίσημη γλώσσα μιας χώρας ή περιοχής.

Βασικές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που σχετίζονται με αυτή την ικανότητα είναι οι ακόλουθες:

[...] τη γνώση της ανάγνωσης και της γραφής καθώς και την καλή κατανόηση των γραπτών πληροφοριών και, ως εκ τούτου, προϋποθέτει ότι το άτομο έχει γνώση του βασικού λεξιλογίου, της λειτουργικής γραμματικής και των λειτουργιών της γλώσσας. Περιλαμβάνει τη γνώση των βασικών τύπων λεκτικής αλληλεπίδρασης, ενός φάσματος λογοτεχνικών και μη λογοτεχνικών κειμένων, καθώς και των βασικών χαρακτηριστικών των διαφορετικών υφολογικών σχημάτων και επιπέδων της γλώσσας. Τα άτομα θα πρέπει να έχουν τις δεξιότητες να επικοινωνούν προφορικά και γραπτά σε διάφορες καταστάσεις, και να παρακολουθούν και να προσαρμόζουν την επικοινωνία τους στις απαιτήσεις της κατάστασης. Η ικανότητα αυτή περιλαμβάνει επίσης την ικανότητα αναγνώρισης και χρήσης διαφορετικών πηγών, έρευνας, συλλογής και επεξεργασίας πληροφοριών, χρήσης βοηθημάτων, καθώς και της προφορικής και γραπτής διατύπωσης και έκφρασης επιχειρημάτων με πειστικό τρόπο, ανάλογα με το συγκείμενο. Περιλαμβάνει την κριτική σκέψη και ικανότητα των ατόμων να εκτιμήσουν και να εργαστούν με πληροφορίες. Μια θετική στάση προς τον γραμματισμό συνεπάγεται τη διάθεση για κριτικό και εποικοδομητικό διάλογο, την εκτίμηση αισθητικών ιδιοτήτων, καθώς και το ενδιαφέρον για αλληλεπίδραση με άλλους. Αυτό προϋποθέτει τη συνειδητοποίηση του αντίκτυπου της γλώσσας σε τρίτους και την ανάγκη κατανόησης και χρήσης της γλώσσας με θετικό και κοινωνικά υπεύθυνο τρόπο. (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2018: 8)

Όπως αναφέρεται ρητά, οι αξίες και αρχές στις οποίες στηρίζεται το νέο Πλαίσιο Αναφοράς είναι η αειφορία, κοινές ευρωπαϊκές αξίες (όπως η ισότητα των φύλων και των ευκαιριών, η ανοιχτότητα στην πολιτισμική ποικιλότητα κ.ά.), η δημιουργικότητα, η καινοτομία και ο γραμματισμός στα ΜΜΕ (European Commission, 2018).

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (European Commission, 2018) επισημαίνει ότι ο προσανατολισμός της εκπαίδευσης προς την ανάπτυξη ικανοτήτων αποτελεί μια «αλλαγή παραδείγματος» στο πεδίο της εκπαίδευσης, η οποία είναι ήδη ορατή σε πολλά ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα (βλ. και Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017). Προϋποθέτει μια νέα προσέγγιση του ΑΠ και των μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης. Παράλληλα, απαιτεί μετασχηματισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού και αλλαγές σε όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης. Με άλλα λόγια, [ε]πιδρά όχι μόνο στη δομή των ΑΠ, αλλά μεταβάλλει επίσης και την οργάνωση της μάθησης. Η εφαρμογή μιας εκπαίδευσης προσανατολισμένης προς τις ικανότητες (competences), την κατάρτιση και τη μάθηση συχνά απαιτεί διαθεματικές προσεγγίσεις του ΑΠ, μεγαλύτερη έμφαση στην αλληλεπιδραστική μάθηση και σε (αλληλεπιδραστικές) μεθόδους διδασκαλίας, συνδυασμό μη τυπικής και άτυπης μάθησης, στενότερη συνεργασία με ενδιαφερόμενα μέρη που δε σχετίζονται με την εκπαίδευση, και με την τοπική κοινότητα, έναν νέο ρόλο για τον δάσκαλο, τον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευτικό στην καθοδήγηση των διαδικασιών της μάθησης, καθώς επίσης και νέες προσεγγίσεις της αξιολόγησης. (European Commission, 2018: 5)

3.4.2. Ομάδες και δίκτυα ειδικών για τον γραμματισμό

Ως συνέχεια του Πλαισίου Αναφοράς του 2006 και στο πλαίσιο της στρατηγικής για την Ευρώπη του 2020, το 2011 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εγκαινίασε την «Υψηλού Επιπέδου Ομάδα Ειδικών στον Γραμματισμό» («High Level Group of Experts on Literacy»). Σκοπός ήταν ο εντοπισμός των απαραίτητων αλλαγών και των πιο αποτελεσματικών τρόπων βελτίωσης των δεξιοτήτων γραμματισμού στην ανάγνωση, μέσω της συνεργασίας Ευρωπαίων ακαδημαϊκών και σχεδιαστών πολιτικής (European Commission, 2012b). Το 2012, οι Ευρωπαίοι Ειδικοί στον Γραμματισμό υπογραμμίζουν -μεταξύ άλλων- την ανάγκη να εντείνουν τις προσπάθειές τους για την εφαρμογή στρατηγικών που στηρίζονται σε αποδείξεις/στοιχεία (evidence-based) και για την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ όλων των δρώντων, προκειμένου να καταπολεμήσουν το «κρυφό πρόβλημα του ανεπαρκούς γραμματισμού» (ό.π.: 33). Στο συγκεκριμένο έγγραφο, η έννοια

του γραμματισμού αναφέρεται στις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής που αντιστοιχούν στα επίπεδα που ορίζονται από το PISA. Από το 2014 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή χρηματοδοτεί το «Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πολιτικής για τον Γραμματισμό» («European Literacy Policy Network» (ELINET)), «με σκοπό να διευκολύνει τον διαμοιρασμό καλών πρακτικών και πολιτικών πρωτοβουλιών, και να προωθήσει τη διεθνή συνεργασία που αποσκοπεί στη βελτίωση των επιδόσεων γραμματισμού σε όλη την ΕΕ»²⁷.

Σύμφωνα με την «Αναφορά της Ομάδας Ειδικών Υψηλού Επιπέδου για τον Γραμματισμό», ο γραμματισμός θεωρείται απαραίτητος γιατί ενισχύει τα άτομα «να αναπτύξουν τις ικανότητες του αναστοχασμού, της κριτικής και της ενσυναίσθησης, οδηγώντας τα σε ένα είδος αυτοαποτελεσματικότητας» (European Commission, 2012b: 21). Θεωρείται ακόμη κρίσιμος για τη λειτουργία του ατόμου σε κάθε τομέα της κοινωνικής ζωής (στην εργασία, την υγεία, την πολιτική συμμετοχή, τον γονεϊκό του ρόλο κ.ά.), αλλά και για την οικονομική ανάπτυξη των εθνικών κρατών. Γι' αυτούς τους λόγους, στόχος της ΕΕ είναι η επίτευξη του βασικού και του λειτουργικού γραμματισμού²⁸. Ειδικότερα, ο γλωσσικός γραμματισμός θεωρείται απαραίτητος όχι μόνο ως «εργαλείο διευρυμένης επικοινωνίας», αλλά και ως «μια οδός προς την αμοιβαία κατανόηση» (ό.π.: 25), δεδομένης της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλότητας των σύγχρονων ευρωπαϊκών κοινωνιών.

Ωστόσο, στην Αναφορά επισημαίνεται ότι το 20% των Ευρωπαίων δε διαθέτει τις δεξιότητες γραμματισμού που είναι απαραίτητες για πλήρη συμμετοχή στην κοινωνία, ενώ σύμφωνα με τον διαγωνισμό του PISA 2009, ένα στα πέντε δεκαπεντάχρονα παιδιά είχε χαμηλές επιδόσεις στην κατανόηση κειμένου. Το έλλειμμα γραμματισμού έχει δυσμενείς ατομικές και κοινωνικές συνέπειες, καθώς συχνά ευθύνεται για την ανεργία, τη φτώχεια και την κοινωνική περιθωριοποίηση, ιδιαίτερα των μεταναστευτικών ομάδων.

²⁷ Πηγή: <http://www.eli-net.eu/>

²⁸ Ως βασικός γραμματισμός ορίζεται η ικανότητα κάποιου να διαβάζει και να γράφει σε τέτοιο επίπεδο, ώστε να νιώθει αυτοπεποίθηση και να έχει κίνητρα για περαιτέρω ανάπτυξη. Ως λειτουργικός γραμματισμός θεωρείται η ικανότητα κάποιου να γράφει και να διαβάζει στον βαθμό «που να του επιτρέπει την ανάπτυξη και τη λειτουργία στην κοινωνία, στο σπίτι, στο σχολείο και στη δουλειά» (European Commission, 2012b: 13).

Η αντιμετώπιση των χαμηλών επιπέδων γραμματισμού θεωρείται από την ΕΕ ζήτημα άμεσης πολιτικής προτεραιότητας και συνευθύνη παραγόντων και δρώντων, εντός και εκτός των κυβερνήσεων, καθώς και εντός και εκτός του δημόσιου τομέα (π.χ. συνεργασία των κυβερνήσεων με ΜΚΟ) (European Commission, 2012β). Στην Αναφορά τονίζεται ότι μια στρατηγική για τη στήριξη του γλωσσικού γραμματισμού προϋποθέτει τα ακόλουθα: 1. αύξηση της επαγρύπνησης, δεδομένου ότι το πρόβλημα του ανεπαρκούς γραμματισμού πολύ συχνά αποκρύπτεται, 2. παροχή ερευνητικών δεδομένων για την εφαρμογή αποτελεσματικών στρατηγικών ενίσχυσης του γραμματισμού (π.χ. παροχής βιβλίων, ίδρυσης βιβλιοθηκών κ.ά.), 3. αναγνώριση του γραμματισμού ως βάσης της εκπαίδευσης, και 4. διαρκή δέσμευση όλων των κοινωνικών εταίρων για τη βελτίωση των επιπέδων γραμματισμού. Στην Αναφορά τονίζεται ότι τα αποτελεσματικά προγράμματα γραμματισμού συμπεριλαμβάνουν και την εκπαίδευση της οικογένειας, προκειμένου το οικογενειακό περιβάλλον να προωθή τον γραμματισμό, ενώ υπογραμμίζεται ότι απαιτείται ποικιλία εκπαιδευτικού υλικού και μέσων (έντυπων και ψηφιακών).

Στην Αναφορά επισημαίνεται ακόμη ότι απαιτούνται προσεκτικά επιλεγμένοι/ες και καταρτισμένοι/ες εκπαιδευτικοί, οι οποίοι/ες έχουν αυτονομία ως προς την επιλογή του εκπαιδευτικού υλικού και των μεθόδων διδασκαλίας. Απαραίτητη κρίνεται ακόμη η έγκαιρη παρέμβαση με την εφαρμογή διορθωτικών μέτρων και εξατομικευμένης υποστήριξης για την αντιμετώπιση των χαμηλών επιδόσεων γραμματισμού. Κάτι τέτοιο προϋποθέτει παρέμβαση στην πρώιμη παιδική ηλικία, υποστήριξη του αναδυόμενου γραμματισμού και έγκαιρη διάγνωση των δυσλεξίας και άλλων δυσλειτουργιών που δυσχεραίνουν την απόκτηση δεξιοτήτων γραμματισμού. Για τη συμμετοχή των μη προνομιούχων εφήβων, και ιδίως των αγοριών, στην αναγνωστική εμπειρία, απαιτούνται ελκυστικά ΑΠ, και κυρίως ανάγνωση σε ψηφιακό περιβάλλον μικρών κειμένων με οπτικό υλικό. Προτείνεται ακόμη η σύνδεση των σχολείων με τις επιχειρήσεις, προκειμένου οι δεξιότητες γραμματισμού να ανταποκρίνονται στην ανάγκη του ατόμου για προσωπική ανάπτυξη και τη διατήρηση μιας θέσης εργασίας.

Το 2014 η Επιτροπή των Υπουργών του Συμβουλίου της Ευρώπης στη σύστασή της για τη γλωσσική εκπαίδευση²⁹ υπογράμμισε τη σπουδαιότητα των

²⁹ Βλ. Recommendation CM/Rec(2014) of the Committee of Ministers to the member states of the Council of Europe: www.coe.int/cm ("Adopted texts").

γλωσσικών ικανοτήτων για την ισότητα και την ποιότητα της εκπαίδευσης, και τόνισε τη σημασία της γλώσσας όχι μόνο ως διακριτού σχολικού αντικειμένου, αλλά και για όλα τα σχολικά αντικείμενα του ΑΠ. Σε αυτές τις συστάσεις στηρίζεται η συγγραφή του εγχειριδίου με τίτλο «Handbook for curriculum development and teacher training. The language dimension in all subjects», το οποίο απευθύνεται κυρίως στους σχεδιαστές των ΑΠ, εκπαιδευτικού υλικού και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών (Beacco et al., 2016). Στο εγχειρίδιο τονίζεται η σημασία της βελτίωσης των γλωσσικών ικανοτήτων όλων των μαθητών ανεξαρτήτως επίδοσης και υποβάθρου, με σκοπό τη βαθύτερη κατανόηση όλων των σχολικών αντικειμένων και την πλήρη συμμετοχή των μαθητών στις σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες της γνώσης. Το εγχειρίδιο παρουσιάζει προτάσεις για τον σχεδιασμό των ΑΠ και στρατηγικές καλλιέργειας της «ακαδημαϊκής γλώσσας» σε όλες τις βαθμίδες της σχολικής εκπαίδευσης και σε ποικίλα σχολικά αντικείμενα. Η κατάκτηση της ακαδημαϊκής γλώσσας προβάλλεται ως ιδιαίτερης σημασίας για τους μαθητές με μειονεκτικό οικογενειακό υπόβαθρο, οι οποίοι δεν είναι εξοικειωμένοι με την ακαδημαϊκή γλώσσα από την οικογένεια τους –και γι’ αυτό θεωρείται ότι βρίσκονται αντιμέτωποι με ένα «ρηματικό κενό» («discursive gap»), όταν εισέρχονται στην εκπαίδευση (σ. 55)- ή/και για τους μαθητές των οποίων η μητρική γλώσσα διαφέρει από την κύρια γλώσσα του σχολείου.

Στο εγχειρίδιο τονίζεται επίσης ότι η γλώσσα «πρέπει να αντιμετωπίζεται όχι απλώς ως ένα σύστημα, αλλά επίσης ως ένας ‘λόγος’ (discourse)», καθώς «αυτός ο όρος δίνει έμφαση στη χρήση της γλώσσας και στις διαφορετικές λειτουργίες της· στρέφει τη σημασία στη ζωντανή, δυναμική φύση της γλώσσας και στον τρόπο με το οποίο δημιουργεί νοήματα στα κοινωνικά πλαίσια» (ό.π.: 13). Υπογραμμίζεται ακόμη η σημασία της γλώσσας για την κατασκευή και την εφαρμογή της γνώσης, και η πολύπλοκη σχέση γλώσσας και γνώσης, με τις ποικίλες λειτουργίες της (αναπαράστασης, διαμεσολάβησης, αλληλεπίδρασης, δημιουργικότητας) (βλ. και Beacco, Coste, van de Ven, & Vollmer, 2010).

Ειδικότερα για τη διδασκαλία της γλώσσας ως σχολικού αντικειμένου (language as subject), προτείνεται η συγχώνευση των δραστηριοτήτων της παραγωγής και κατανόησης προφορικού λόγου, της ανάγνωσης και της γραφής, καθώς και της γνώσης για τη γλώσσα ή του αναστοχασμού πάνω στη γλώσσα. Τονίζεται ακόμη η ανάγκη για εξοικείωση των μαθητών με τη συγγραφή μιας

μεγάλης ποικιλίας κειμενικών ειδών (genres) που συγγράφονται με συγκεκριμένο σκοπό (πληροφοριακό, επεξηγηματικό κ.ά.) και απευθύνονται σε ένα συγκεκριμένο κοινό. Απαραίτητη κρίνεται επίσης η διασύνδεση της γλώσσας με τη λογοτεχνία, καθώς «η λογοτεχνία εμπεριέχει τη γλώσσα στις πιο λεπτές και περίτεχνες μορφές της» (σ. 66). Γενικότερα, υποστηρίζεται ότι η διδασκαλία της γλώσσας ως αντικειμένου πρέπει να γίνεται αντιληπτή με την ευρύτερη έννοια της «γνώσης για τη γλώσσα» ή της «γλωσσικής επίγνωσης». Γι' αυτόν τον λόγο, η γλωσσική διδασκαλία θε πρέπει να

υπερβαίνει τις γραμματικές μορφές, προκειμένου να συμπεριλάβει πτυχές της γλώσσας όπως τη γλωσσική ποικιλία, το πώς οι γλώσσες μεταβάλλονται με την πάροδο του χρόνου, τις διαφορές μεταξύ του προφορικού και γραπτού λόγου και το πώς η γλώσσα χρησιμοποιείται σε διαφορετικά πλαίσια για διαφορετικούς σκοπούς. (σ. 66)

Με αυτόν το τρόπο προσδοκάται ότι θα καλλιεργηθεί μια θετική στάση προς το διαφορετικό, προς «την ποικιλία των γλωσσών και των πολιτισμών οι οποίοι υπάρχουν αναπόφευκτα στις σύγχρονες σχολικές τάξεις» (σ. 66), προς τη διαφορετική πρώτη/μητρική γλώσσα κάποιων μαθητών ή άλλες δεύτερες γλώσσες που δεν αποτελούν την κύρια γλώσσα του σχολείου ούτε διδάσκονται ως ξένες γλώσσες, συμπεριλαμβανομένων των τοπικών διαλέκτων και γεωγραφικών γλωσσικών ποικιλιών. Τέλος, στο εγχειρίδιο προτείνονται και συγκεκριμένες πρακτικές διδασκαλίας της γλώσσας ως αντικειμένου (π.χ. τεχνική του scaffolding, καθοδηγούμενες δραστηριότητες με κείμενα, ανατροφοδότηση), και διδακτικές προσεγγίσεις της γραφής, της κατανόησης γραπτού και προφορικού λόγου στα άλλα σχολικά αντικείμενα (μαθηματικά, φυσικές και κοινωνικές επιστήμες κ.ά.), καθώς και προσεγγίσεις σχεδιασμού των ΑΠ, κριτήρια αξιολόγησης των γλωσσικών δεξιοτήτων και παραδείγματα σχετικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε διάφορα εθνικά πλαίσια.

3.4.3. Η ανακήρυξη του γραμματισμού σε κοινωνικό δικαίωμα

Μια μετατόπιση του ηγεμονικού λόγου για τις δεξιότητες και τη γνώση αντανακλάται στο κείμενο του «Ευρωπαϊκού Πυλώνα Κοινωνικών Δικαιωμάτων»,

σύμφωνα με το οποίο, η ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων αναγνωρίζεται ως κοινωνικό δικαίωμα των ατόμων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016: 4):

Όλα τα άτομα πρέπει να διαθέτουν πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση και κατάρτιση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους, ώστε να αποκτήσουν επαρκές επίπεδο βασικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων για την ενεργό συμμετοχή τους στον κοινωνικό και τον εργασιακό βίο. Οι ανειδίκευτοι νέοι και ενήλικες σε ηλικία εργασίας ενθαρρύνονται να αναβαθμίσουν τις δεξιότητές τους.

Αυτή η μετατόπιση του λόγου είναι επίσης ορατή στη «Διακήρυξη για το Δικαίωμα στον Γραμματισμό των Ευρωπαίων Πολιτών», η οποία πραγματοποιείται τον ίδιο χρόνο από το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πολιτικής για τον Γραμματισμό (ELINET, 2016). Στο κείμενο της διακήρυξης περιγράφονται και οι συνθήκες που απαιτούνται για την πρακτική εφαρμογή του δικαιώματος του γραμματισμού (ενθάρρυνση των παιδιών, υποστήριξη τους από τους γονείς, υψηλής ποιότητας προσχολική αγωγή και διδασκαλία του γραμματισμού, άριστη κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προώθηση του διαβάσματος για ευχαρίστηση, δυνατότητα πρόσβασης σε οργανωμένες βιβλιοθήκες κ.ά.). Στο πλαίσιο της κατοχύρωσης του δικαιώματος στον γραμματισμό μπορούν να τοποθετηθούν και οι κατά καιρούς αναθεωρούμενες συστάσεις του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου προς τα κράτη μέλη για την προστασία και την προώθηση των μειονοτικών γλωσσών³⁰. Αξίζει να σημειωθεί ότι το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο δεν είχε απευθύνει σχετικές συστάσεις προς την Ελλάδα μέχρι τη στιγμή της ολοκλήρωσης της παρούσας διατριβής.

Η μετατόπιση του ηγεμονικού λόγου της ΕΕ που επικεντρώνεται στις δεξιότητες προς τις έννοιες της δημοκρατίας, της ισότητας και της διαπολιτισμικότητας είναι ορατή επίσης στις «Δεξιότητες του Συμβουλίου της Ευρώπης για μια δημοκρατική κουλτούρα» (Council of Europe, 2016). Στο συγκεκριμένο κείμενο το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο προτείνει είκοσι δεξιότητες, στάσεις, αξίες, γνώσεις και την κριτική κατανόηση, προκειμένου να επιτευχθεί η ισότιμη και ειρηνική διαβίωση, καθώς και η αποτελεσματική συμμετοχή των ατόμων σε πολιτισμικά ανομοιογενείς και δημοκρατικές κοινωνίες. Ουσιαστικά,

³⁰ Πηγή: [Council of Europe. Recommendations-Minority Languages](#)

πρόκειται για ένα ευρύ φάσμα διαπολιτισμικών, κοινωνικών, εγκάρσιων δεξιοτήτων και δεξιοτήτων του πολίτη. Οι γλωσσικές, επικοινωνιακές και πολυγλωσσικές δεξιότητες θεωρούνται απαραίτητες, «για να επικοινωνήσει (κάποιος) αποτελεσματικά και κατάλληλα με άτομα που μιλούν την ίδια ή μια διαφορετική γλώσσα, και να δράσει ως διαμεσολαβητής μεταξύ ομιλητών διαφορετικών γλωσσών» (σ.14).

3.5. Κριτική και συγκριτική «ανάγνωση» των υπερεθνικών πολιτικών για τη σχολική γνώση και τον γλωσσικό γραμματισμό

Οι πολιτικές των υπερεθνικών φορέων για τη γνώση, τις δεξιότητες, τα ΑΠ και τον γλωσσικό γραμματισμό/τη γλωσσική εκπαίδευση πηγάζουν από το ρυθμιστικό καθεστώς κάθε φορέα, το οποίο «αντλεί τη νομιμότητά του από ένα σαφώς καθορισμένο πρόσταγμα, μια στρατηγική, μια σειρά από δρώντες και μια σειρά από επωφελούμενους» (Steiner-Khamsi, 2012: 4, όπ. αναφ. στο Borjjan, 2014: 3). Κατά συνέπεια, οι υπερεθνικοί δρώντες εκκινούν από διαφορετικά σημεία θέασης της (γλωσσικής) εκπαίδευσης, τα οποία επηρεάζουν τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής (και γλωσσικής) πολιτικής τους.

Πιο συγκεκριμένα, η UNESCO προσεγγίζει την καλλιέργεια του γραμματισμού από μια πιο ανθρωπιστική οπτική ως μέρος ενός ευρύτερου σχεδίου ανάπτυξης και καταπολέμησης σοβαρών δομικών προβλημάτων (π.χ. της φτώχειας, των ανισοτήτων κ.ά.) (βλ. και Borjjan, 2014). Σε αυτό το πλαίσιο, εκλαμβάνει τον γραμματισμό ως θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα ήδη από την ίδρυσή της το 1946. Ο κυρίαρχος λόγος της UNESCO σχετικά με τον γραμματισμό συναρθρώνεται γύρω από τις έννοιες της ειρήνης, της (γλωσσικής) ισότητας, της κοινωνικής συμπερίληψης, της πολυπολιτισμικότητας, της πολυγλωσσίας και της αειφόρου ανάπτυξης, καθώς αντιμετωπίζει τον γραμματισμό ως μέσο προώθησης ενός διεθνούς διαπολιτισμικού διαλόγου και διασφάλισης της ειρήνης (βλ. και Borjjan, 2014).

Οι κυρίαρχοι λόγοι του ΟΟΣΑ και της ΕΕ που συναρθρώνονται γύρω από την έννοια του (γλωσσικού) γραμματισμού απορρέουν κυρίως από τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, καθώς εστιάζονται στη χρησιμότητα του γραμματισμού για

την ανάπτυξη παραγωγικού εργατικού δυναμικού, ικανού να ανταποκρίνεται με ευελιξία στις ταχείες αλλαγές της εργασίας και στις απαιτήσεις των σύγχρονων παγκοσμιοποιημένων οικονομιών (π.χ. Choo, 2017· Sellar & Lingard, 2015). Αυτή η εργαλειακή προσέγγιση της γνώσης και των δεξιοτήτων φαίνεται ακόμη από το γεγονός ότι οι δύο αυτοί οργανισμοί συνδέουν τον (γλωσσικό) γραμματισμό με την καλλιέργεια μη γνωστικών, ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων και χαρακτηριστικών (π.χ. της δημιουργικότητας), οι οποίες μεταφέρονται από το πεδίο της οικονομίας και των επιχειρήσεων στο πεδίο της εκπαίδευσης, όπως ρητά αναφέρεται σε επίσημα κείμενα (π.χ. European Commission, 2018).

Ωστόσο, είναι αξιοσημείωτο ότι τις τελευταίες δεκαετίες, χωρίς να εγκαταλείπεται η περισσότερο εργαλειακή θεώρηση της εκπαίδευσης ως οχήματος για την οικονομική ανάπτυξη, παρατηρείται μια σταδιακή μετατόπιση του λόγου των υπερεθνικών φορέων προς την ιδέα της εκπαίδευσης ως φορέα της κοινωνικής συνοχής, της αλληλεγγύης και της συμπερίληψης (βλ. και Green & Preston, 2001). Στα επίσημα κείμενα η κοινωνική συνοχή συνδέεται άμεσα με την ισότητα των ατόμων και την ποιότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων. Είναι αξιοσημείωτο ακόμη ότι στον κυρίαρχο πολιτικό λόγο παρατηρείται η σύζευξη της ισότητας με την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης, καθώς, όπως ρητά αναφέρεται, αυτοί οι πολιτικοί στόχοι δεν αλληλοαποκλείονται (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2006· Istance, 1997).

Οι Craig και Porter (2003· βλ. και Walker, 2009) εγγράφουν αυτή τη μεταστροφή του λόγου των υπερεθνικών φορέων στην πολιτική του «συμπεριληπτικού φιλελευθερισμού» («inclusive liberalism»). Με τον συγκεκριμένο όρο οι ερευνητές περιγράφουν την απομάκρυνση της πολιτικής των υπερεθνικών φορέων από τη νεοφιλελεύθεση ατζέντα του «αρνητικού φιλελευθερισμού» (ο οποίος βασίζεται στην απορρύθμιση, την αποκέντρωση και τη μείωση των κοινωνικών δαπανών), και την εστίασή της προς έναν πιο «θετικό φιλελευθερισμό» που επικεντρώνεται στη συμπερίληψη. Πρόκειται για πολιτικές που, σε επίπεδο ρητορικής, προσπαθούν να συμπεριλάβουν όλους όσοι εκτοπίστηκαν από τις κοινωνικές αλλαγές που επέφερε η παγκοσμιοποίηση και η στροφή προς την οικονομία της γνώσης.

Η παραπάνω άποψη ενισχύεται από την έρευνα των Li και Auld (2020), οι οποίοι παρατηρούν μια «ανθρωπιστική στροφή» στην πολιτική του ΟΟΣΑ για τις

δεξιότητες και τη γνώση, η οποία αποτυπώνεται στις πρωτοβουλίες «PISA για την Ανάπτυξη» («PISA for Development») και «Πλαίσιο Μάθησης 2030» («Learning Framework 2030»)³¹. Ουσιαστικά, πρόκειται για την υιοθέτηση μιας πιο συμπεριληπτικής και ολιστικής οπτικής της εκπαίδευσης και της ανάπτυξης. Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι αυτή η ανθρωπιστική στροφή αντανακλάται στην προσαρμογή του PISA στο πλαίσιο των αναπτυσσόμενων χωρών, καθώς και στην ένταξη μη γνωστικών δεξιοτήτων και των λεγόμενων «μετασχηματιστικών ικανοτήτων» («transformative competences») στο «Πλαίσιο Μάθησης 2030».

Ωστόσο, οι εντάσεις και οι αντιφάσεις στον λόγο του ΟΟΣΑ εξακολουθούν να είναι ορατές. Για παράδειγμα, οι Hughson και Wood (2020), παρατηρούν ότι, στο νέο επίσημο πλαίσιο του για την υποχρεωτική εκπαίδευση «Learning Compass 2030», ο ΟΟΣΑ τοποθετεί τη γνώση των σχολικών αντικειμένων σε κεντρική θέση, ερχόμενος σε αντίθεση με προηγούμενα επίσημα κείμενά του τα οποία επικεντρώνονται στην ανάγκη ανάπτυξης πιο γενικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Ωστόσο, οι ερευνητές ισχυρίζονται ότι ο Οργανισμός υιοθετεί και πάλι μια εργαλειακή προσέγγιση της γνώσης των «πειθαρχιών», η οποία πηγάζει από τους λόγους της οικονομίας και της αγοράς. Με άλλα λόγια, όπως υποστηρίζουν, ο ΟΟΣΑ συνεχίζει να υιοθετεί έναν «στενό, ωφελμιστικό τρόπο» (σ. 17) προσέγγισης της γνώσης, ο οποίος δεν αναγνωρίζει «τις κριτικές, μετασχηματιστικές δυνάμεις της γνώσης των πειθαρχιών» (σ. 1).

Αρκετοί επίσης ερευνητές ασκούν κριτική στις εργαλειακές προσεγγίσεις του γραμματισμού από τον ΟΟΣΑ και το διεθνές testing PISA. Για παράδειγμα, οι Sellar και Lingard (2015) επισημαίνουν ότι το πρόγραμμα PISA απαιτεί γλωσσικές δεξιότητες προσανατολισμένες προς στην επίλυση προβλημάτων και τις ανάγκες της καθημερινής, «πραγματικής» ζωής, δίνοντας έμφαση κυρίως στη χρήση και εφαρμογή της γνώσης στην κοινωνική και οικονομική ζωή, παρά στους τρόπους

³¹ Οι Xiaomin και Auld (2020) διακρίνουν τρεις περιόδους ανάπτυξης του ΟΟΣΑ οι οποίες διαμορφώνονται «κατά τη συνεχή προσπάθειά του να 'επανεφευρίσκει' τον εαυτό του, αφού έχασε τον αρχικό σκοπό του, μετά το τέλος του Σχεδίου Marshall» (Leimgruber & Schmelzer, 2017: 5, όπ. αναφ. στο Xiaomin & Auld, 2020: 506): α. από τη δεκαετία του 1950 μέχρι τη δεκαετία του 1990, της «πολιτικής του ψυχρού πολέμου και της εκπαίδευσης ως επανόρθωσης και ανάπτυξης», β. από τη δεκαετία του 1990 έως το 2010, οπότε επικρατεί η «νεοφιλεύθερη παγκοσμιοποίηση και η ανάπτυξη των συγκρίσεων», και γ. από το 2011 και εξής: οι στόχοι της αειφόρου ανάπτυξης και η «ανθρωπιστική στροφή» (σ. 505).

απόκτησής της. Ειδικότερα, οι ερευνητές σχολιάζουν ότι ο ορισμός του «γραμματισμού στην κατανόηση κειμένου» («reading literacy») είναι πιο γενικός και εργαλειακός, καθώς δε συνδέεται ρητά με κάποιο γνωστικό αντικείμενο και γίνεται αντιληπτός περισσότερο ως εργαλείο για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων (ανάπτυξης της γνώσης και του δυναμικού των ατόμων, συμμετοχής στην κοινωνία)³². Το PISA φαίνεται ακόμη να προσεγγίζει τον γραμματισμό περισσότερο ως ένα ατομικό χαρακτηριστικό παρά ως μια εμπλαισιωμένη σχεσιακή πρακτική, καθώς ουσιαστικά παρακάμπτει τις γλωσσικές, κοινωνικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των εθνικών και τοπικών πλαισίων στα οποία η αξιολόγηση λαμβάνει χώρα (Sellar & Lingard, 2015· βλ. και Moss, 2009).

Αντίθετα, οι πολιτικές της ΕΕ για τον γλωσσικό γραμματισμό και τη γλωσσική εκπαίδευση αντιμετωπίζουν τη γλωσσική διδασκαλία περισσότερο ως πειθαρχία (discipline) και διακριτό μέρος του ΑΠ. Ωστόσο, τα επίσημα ευρωπαϊκά κείμενα προτείνουν διαθεματικές προσεγγίσεις της γλωσσικής διδασκαλίας, καθώς και τη «διδασκαλία της γλώσσας διαμέσου (όλου) του ΑΠ» («language teaching across the curriculum»). Παράλληλα, η ΕΕ επιχειρεί να επηρεάσει τις εθνικές πολιτικές για τη γλωσσική εκπαίδευση, συστήνοντας συγκεκριμένες πρακτικές και στρατηγικές διαχείρισης της γλωσσικής εκπαίδευσης μέσω σχετικών οργάνων και φορέων (π.χ. του ELINET), αναφορών, εγχειριδίων και συστάσεων στα κράτη-μέλη της. Τέλος, πρέπει να προστεθεί ότι παρατηρείται μια μετατόπιση του λόγου της ΕΕ προς την προσέγγιση της γλώσσας ως πόρου για τη διαμόρφωση της πολυπολιτισμικής Ευρώπης και ως θεμελιώδους ανθρώπινου δικαιώματος (βλ. Ruiz, 1984)³³. Αυτή η αλλαγή απηχείται στις συστάσεις της προς τα κράτη-μέλη για

³² Αντίθετα, οι ορισμοί του μαθηματικού γραμματισμού και του γραμματισμού στις Φυσικές Επιστήμες συνδέουν πιο στενά τους συγκεκριμένους γραμματισμούς με τη διδασκαλία των μαθηματικών και των φυσικών επιστημών) (Sellar & Lingard, 2015).

³³ Ο Ruiz (1984) υποστηρίζει ότι, κατά τον σχεδιασμό των γλωσσικών πολιτικών σε οποιοδήποτε πλαίσιο, παρατηρούνται τρεις προσανατολισμοί σχετικά με τη γλώσσα και τον ρόλο της στην κοινωνία: η γλώσσα ως πρόβλημα, η γλώσσα ως δικαίωμα και η γλώσσα ως πόρος. Η πρώτη προσέγγιση αντιμετωπίζει την πολυγλωσσία στο πλαίσιο του εθνικού κράτους ως πρόβλημα και ως απειλή ενάντια στην εθνική (και γλωσσική) ταυτότητα. Η δεύτερη προσέγγιση αρνείται τη γλωσσική ιεράρχηση και την ηγεμονία της κυρίαρχης γλώσσας που οδηγούν σε γλωσσική ανισότητα. Αντίθετα, οι υποστηρικτές της συγκεκριμένης πολιτικής υπερασπίζονται το «γλωσσικό ανθρώπινο δικαίωμα» και κάνουν έκκληση για κοινωνική δικαιοσύνη μέσω της δίγλωσσης και πολύγλωσσης εκπαίδευσης (βλ. και Borjjan, 2014). Η γλώσσα ως πόρος είναι μια πρόσφατη προσέγγιση, η οποία αναδύθηκε κατά την περίοδο μετά τον Ψυχρό Πόλεμο και είναι ορατή στη Β.

υποστήριξη και διατήρηση των μειονοτικών γλωσσών, στο πλαίσιο της επιδίωξης ενός γλωσσικού και πολιτισμικού πλουραλισμού, καθώς και στην ανακήρυξη της γλώσσας σε θεμελιώδες κοινωνικό δικαίωμα (Council of Europe, 2016· ELINET, 2016). Αν και σε αυτή τη μεταβολή μπορούν να ανιχνευθούν στοιχεία ενός παραδοσιακού λόγου σχετικά με την ύπαρξη μιας κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας, η ιδέα μιας Ευρώπης προσανατολισμένης προς τις ανάγκες της αγοράς, η οποία κατασκευάζεται από ποικίλες τεχνολογίες της διακυβέρνησης, φαίνεται ότι δεν αμφισβητείται (βλ. Grek, Lawn, Lingard, & Varjo, 2009).

Τα επίσημα κείμενα των υπερεθνικών φορέων φαίνεται επίσης να διαμορφώνουν ένα ρηματικό (discursive) πλαίσιο εντός του οποίου κατασκευάζονται συγκεκριμένες θέσεις υποκειμένων για εκπαιδευτικούς και μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, κατασκευάζουν το ηγεμονικό πρότυπο του «καλού/παγκόσμιου εκπαιδευτικού» («good/global teacher»), που είναι ικανός να καλλιεργεί συγκεκριμένες (γλωσσικές) γνώσεις, δεξιότητες, αξίες και στάσεις στους «εκπαιδευόμενους του 21^{ου} αι.». Πρόκειται για έναν/μία εκπαιδευτικό που διαρκώς (επανα)καταρτίζεται και επαν(εκπαιδύεται), χρησιμοποιεί ενεργητικές και μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, ψηφιακά μέσα και νέες μορφές αξιολόγησης, προκειμένου να διευκολύνει τη μάθηση των εκπαιδευόμενων και τη συμπερίληψή τους στις σύγχρονες κοινωνίες (βλ. και Connell, 2009· Maguire, 2010· Robertson, 2012· Robertson & Sorensen, 2018· Tahirsylaj, Smith, Khan, & Wermke, 2021). Παράλληλα, τα επίσημα κείμενα διαμορφώνουν συγκεκριμένες θέσεις υποκειμένων και για τους μαθητές, κατασκευάζοντας το πρότυπο του «καλού μαθητή». Ο «καλός μαθητής» προβάλλεται ως ένα ενεργό, υπεύθυνο και αυτο-ρυθμιζόμενο υποκείμενο, το οποίο διαθέτει τις απαραίτητες ικανότητες (competences) -δηλαδή γνώσεις, δεξιότητες στάσεις και αξίες-, οι οποίες θα του επιτρέψουν να πλοηγείται στον σύγχρονο ρευστό και αβέβαιο κοινωνικό χώρο και

Αμερική, καθώς και σε ευρωπαϊκές χώρες με μεγάλο ποσοστό μεταναστών. Σύμφωνα με την συγκεκριμένη γλωσσική πολιτική, η γλώσσα των μεταναστών και των μειονοτήτων αντιμετωπίζεται ως πόρος/πηγή από την οποία η χώρα/έθνος υποδοχής μπορεί να προσποριστεί οικονομικά και πολιτικά οφέλη (Borjian, 2014). Η Borjian (2014) προτείνει μια τέταρτη προσέγγιση: τη γλώσσα ως εργαλείο. Σύμφωνα με την ερευνήτρια, πρόκειται για μια πολύ παλιά προσέγγιση της γλώσσας, η οποία, στις σύγχρονες κοινωνίες που καθοδηγούνται από την οικονομία, ανάγει τη γλώσσα σε εργαλείο για την επίτευξη οικονομικών στόχων. Υπό αυτή την οπτική, η διγλωσσία ή η πολυγλωσσία θεωρούνται πρόβλημα, εκτός εάν αφορούν στη γνώση μιας δεύτερης γλώσσας με μεγάλη οικονομική δύναμη.

να συμβάλλει στην οικοδόμηση ενός συμπεριληπτικού και αειφόρου μέλλοντος (βλ. και Hilt, Riese, & Søreide, 2019). Το συγκεκριμένο υποκείμενο παρουσιάζεται να διαθέτει επικοινωνιακές ικανότητες που θα το καταστήσουν μελλοντικά ικανό να επικοινωνεί με ποικίλους σημειωτικούς τρόπους και μέσα, και σε διαφορετικές περιστάσεις, ακόμη και με αλλόγλωσσους, στο πλαίσιο των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών.

Τέλος, θα πρέπει να επισημανθεί ότι στα κείμενα των υπερεθνικών φορέων παρατηρούνται έντονα στοιχεία διακειμενικότητας (intertextuality) και διαρρηματικότητας (interdiscursivity)³⁴, καθώς κείμενα του ενός φορέα αναφέρονται ρητά ή συνδιαλέγονται υπόρρητα με κείμενα άλλων φορέων, ενώ συγκεκριμένοι λόγοι (π.χ. της συμπερίληψης, της ευημερίας, της αειφόρου ανάπτυξης) διακινούνται μεταξύ των κειμένων διαφορετικών φορέων. Πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι, αν και στο παρόν κεφάλαιο δεν παρουσιάστηκαν οι πολιτικές (γλωσσικού) γραμματισμού της Παγκόσμιας Τράπεζας για λόγους που αναφέρθηκαν στην εισαγωγή του κεφαλαίου, στοιχεία του λόγου του συγκεκριμένου φορέα ενυπάρχουν σε κείμενα των άλλων τριών υπερεθνικών οργανισμών. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα ενός επίσημου κειμένου της ΕΕ στο οποίο γίνονται ρητές παραπομπές σε κείμενα της Παγκόσμιας Τράπεζας (European Commission, 2018)³⁵.

3.6. Σύνοψη του κεφαλαίου

Στο παρόν κεφάλαιο χαρτογραφήθηκαν οι πολιτικές της UNESCO, του ΟΟΣΑ και της ΕΕ για τη γνώση, τις δεξιότητες, τα ΑΠ και τον (γλωσσικό) γραμματισμό/τη γλωσσική εκπαίδευση. Επιπλέον, αποτυπώθηκαν οι κυρίαρχοι λόγοι με τους οποίους οι συγκεκριμένοι φορείς νομιμοποιούν αυτές τις πολιτικές.

³⁴ Οι έννοιες προέρχονται από το λογο-αναλυτικό μοντέλο του Fairclough. Η διαρρηματικότητα ορίζεται ως «η συνάρθρωση διαφορετικών λόγων και ειδών σε ένα ενιαίο επικοινωνιακό συμβάν», ενώ η διακειμενικότητα αναφέρεται στην «εξάρτηση των επικοινωνιακών συμβάντων από προγενέστερα συμβάντα», η οποία ενδέχεται να μετατρέψει το κείμενο σε «κρίκο μιας ευρύτερης διακειμενικής αλυσίδας» (Phillips & Jorgensen, 2009: 137-138).

³⁵ Είναι αξιοσημείωτο ότι στο συγκεκριμένο έγγραφο αντιπαραβάλλονται μεταξύ τους τα παγκόσμια πλαίσια για τις δεξιότητες του 21ου αι.

Επιχειρήθηκε ακόμη μια κριτική και συγκριτική ανάγνωση των πολιτικών τους, καθώς και των μετατοπίσεων των λόγων που νομιμοποιούν τις συγκεκριμένες πολιτικές.

4^ο Κεφάλαιο: Εθνικά Αναλυτικά Προγράμματα για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο

4.1. Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα εθνικά ΑΠ για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας τα οποία ίσχυαν κατά την περίοδο διεξαγωγής της εμπειρικής έρευνας (σχολικά έτη 2017-2018 και 2018-2019) και έως τη συγγραφή της παρούσας διατριβής. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά πραγματοποιείται μια σύντομη ιστορική ανασκόπηση των ΑΠ που εφαρμόστηκαν από τη Μεταπολίτευση έως τις αρχές της δεκαετίας του 2000. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα βασικότερα σημεία του περιεχομένου και οι επιστημολογικές αρχές κατασκευής του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) του 2003, του επιμέρους ΑΠ για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, καθώς του ΑΠ του 2011. Παράλληλα, καταγράφονται οι λόγοι που (επανα)συναρθρώνονται στα σχετικά επίσημα κείμενα αναφορικά με τις μορφές γλωσσικής γνώσης που προωθούνται από τα ΑΠ. Η καταγραφή των ελληνικών πολιτικών γλωσσικού γραμματισμού συμπληρώνεται με την αναφορά στις πιο πρόσφατες επίσημες οδηγίες προς τους/τις εκπαιδευτικούς για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, καθώς και με την παρουσίαση των σχολικών εγχειριδίων για τη γλωσσική διδασκαλία. Τέλος, επιχειρείται μια κριτική «ανάγνωση» των ΑΠ, με την αξιοποίηση ορισμένων επιλεγμένων βιβλιογραφικών πηγών.

4.2. Σύντομη ιστορική επισκόπηση

Μετά τη γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976 και την επίλυση του χρόνιου γλωσσικού ζητήματος -το οποίο με τις πολιτικές και ιδεολογικές προεκτάσεις του ταλάνισε την ελληνική εκπαίδευση και την ευρύτερη νεοελληνική κοινωνία για περισσότερο από δύο αιώνες-, έχουν σχεδιαστεί και εφαρμοστεί τέσσερα ΑΠ για τη γλωσσική υποχρεωτική εκπαίδευση: τα ΑΠ του 1977 και του 1984, το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) του 2003

με το επιμέρους ΑΠ για την Ελληνική Γλώσσα, και το νέο Πρόγραμμα Σπουδών που εκπονήθηκε το 2010-2011 και εφαρμόστηκε πιλοτικά σε 188 σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης το 2011 (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Ιορδανίδου, Ζάγκα, Σπαντιδάκης, & Τάντος, 2011· Σπανός & Μιχάλης, 2014).

Σύμφωνα με τους Σπανό και Μιχάλη (2014), το ΑΠ του 1977 ήταν ένα υλοκεντρικό ΑΠ, το οποίο καθόριζε τη διδακτέα ύλη, ενώ ταυτοχρόνως περιελάμβανε και κάποιες μεθοδολογικές παρατηρήσεις. Αντίθετα με τις σύγχρονες του διεθνείς προσεγγίσεις της διδακτικής της γλώσσας, οι οποίες επικεντρώνονταν στην επικοινωνιακή πράξη, υιοθετούσε μια μορφοκεντρική προσέγγιση, με έμφαση στη διδασκαλία των μορφολογικών και συντακτικών φαινομένων της γλώσσας και στην παραγωγή γραπτού κειμένου. Ουσιαστικά, βασικός στόχος ήταν η επιτυχής μετάδοση και αφομοίωση της διδακτέας ύλης, ενώ οι διδακτικοί σκοποί του συνέδεαν ρητά τη διδασκαλία της γλώσσας με τη διαμόρφωση της ελληνικής εθνικής ταυτότητας.

Το ΑΠ του 1984 ανήκε στα στοχοθετικά προγράμματα, με την έννοια ότι καθόριζε με ακρίβεια την επιδιωκόμενη «γλωσσική και επικοινωνιακή συμπεριφορά των μαθητών» (Σπανός & Μιχάλης, 2014: 3). Πρόκειται για ένα ΑΠ το οποίο, όπως και αυτό του 1977, στόχευε στην ανανέωση της στοχοθεσίας και της διδακτικής μεθοδολογίας του μαθήματος, με βάση τις εξελίξεις της γλωσσολογίας και της παιδαγωγικής. Έμφαση δινόταν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων παραγωγής και πρόσληψης προφορικού και γραπτού λόγου, και γενικότερα στην ολιστική προσέγγιση του μαθήματος. Στο ΑΠ του 1984 ανιχνεύεται επίσης επίδραση από τον δομισμό και τις συμπεριφοριστικές θεωρίες της μάθησης (Σπανός & Μιχάλης, 2014).

Τα σχολικά εγχειρίδια που γράφτηκαν με βάση το συγκεκριμένο ΑΠ εισήχθησαν στη σχολική πραγματικότητα το 1985 και επικαιροποιήθηκαν 15 χρόνια αργότερα (το 2001). Όπως ο Κουτσογιάννης (2010α: 9) επισημαίνει, το σχολικό εγχειρίδιο της Α΄ Γυμνασίου του 1985 δομείται με μια αθροιστική λογική για τη γλώσσα, η οποία πηγάζει από τη δομιστική-συμπεριφοριστική παράδοση, δηλαδή η διδασκαλία στοχεύει σε ένα σύνολο γνώσεων που πρέπει να μεταδοθούν. Αντίθετα, απουσιάζει η «καλλιέργεια της ικανότητας για συνεργασία με τους συμμαθητές, για κριτική ανάγνωση, για σύνδεση της μεταγλώσσας με τη λειτουργία

της γλώσσας, για σύνδεση της γλώσσας με τις κοινωνικές δομές και τους θεσμούς [...]. Αυτή η παρατήρηση έχει ιδιαίτερη σημασία στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής, η οποία –μεταξύ άλλων- διερευνά τους πόρους λόγου και επαγγελματικής γνώσης από τους οποίους οι συμμετέχοντες στην εμπειρική έρευνα αντλούν στοιχεία, για να αναπτύξουν και να νομιμοποιήσουν τις πρακτικές τους. Και αυτό, γιατί, όπως ο Κουτσογιάννης (2010α: 9) αναφέρει,

η μακροχρόνια υποχρεωτική χρήση της σειράς αυτής των εγχειριδίων (από το 1985 μέχρι το 2001) οδήγησε στο να εμποδωθεί μια συγκεκριμένη αντίληψη, μεταξύ άλλων, ως προς το τι είναι γλώσσα και πώς διδάσκεται, ως προς το πώς δομείται ένα κεφάλαιο διδακτικού εγχειριδίου, αλλά και ως προς το τι σημαίνει δάσκαλος της γλώσσας και καλός μαθητής στο συγκεκριμένο μάθημα.

Ο ερευνητής προσθέτει ότι η χρήση των συγκεκριμένων εγχειριδίων έπαιξε επίσης καθοριστικό ρόλο «στη φυσικοποίηση του τρόπου διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας», ενώ «αποτελεί έκτοτε σημαντικό πόρο» που «αξιοποιείται σε μεγάλη έκταση και από τα εγχειρίδια που ακολουθούν» (ό.π.: 10). Ωστόσο, ο Κουτσογιάννης (2010α) συμπληρώνει ότι στα εγχειρίδια του 1985 ανιχνεύονται πρώιμοι λόγοι της επικοινωνιακής και κειμενοκεντρικής προσέγγισης της γλωσσικής διδασκαλίας στην ελληνική εκδοχή τους.

4.3. Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών του 2003

Το ΔΕΠΠΣ εισήχθη στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση το 2003 από την κυβέρνηση του ΠΑ.ΣΟ.Κ. Ωστόσο, το ΔΕΠΠΣ του 2003 (κυρίως για το Γυμνάσιο) στηρίχθηκε ως προς τους στόχους και το περιεχόμενο σε μεγάλο βαθμό στο ΑΠ που είχε εισαχθεί το 1999, το οποίο αποσύρθηκε ύστερα από τις έντονες αντιδράσεις και τη δημόσια αντιπαράθεση που προκάλεσε (βλ. Aggelakos, 2007).

Σύμφωνα με τα σχετικά επίσημα κείμενα (Υπουργική Απόφαση 21072α/Γ2/2003), η εισαγωγή του ΔΕΠΠΣ αποτέλεσε ανταπόκριση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στις νέες συνθήκες και ανάγκες που διαμορφώνονται από τις διαδικασίες της παγκοσμιοποίησης και από τις ραγδαίες επιστημονικές και

τεχνολογικές εξελίξεις. Στο επίσημο κείμενο (ό.π.), φαίνεται να αξιοποιούνται λόγοι που απαντούν στα ευρωπαϊκά κείμενα της εποχής σχετικά με την ανάγκη απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων στο πλαίσιο ενός ρευστού κοινωνικού περιβάλλοντος, στο οποίο η δια βίου μάθηση καθίσταται αναγκαία, αλλά και λόγοι σχετικά με τη σημασία των γνώσεων και των δεξιοτήτων για τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής και της ισότητας των ευκαιριών. Στο επίσημο κείμενο υποστηρίζεται ότι κρίνεται απαραίτητη -μεταξύ άλλων- η φυσική, ψυχική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου, η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών, η προετοιμασία για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, η ευαισθητοποίηση του ατόμου για κοινωνικά και περιβαλλοντικά ζητήματα κ.ά. Σε αυτό το πλαίσιο, ως γενικοί στόχοι της εκπαίδευσης ορίζονται η «ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και η επιτυχής κοινωνική ένταξή του» (σ. 3734), προκειμένου να ενεργεί ως πολίτης στο σύγχρονο διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό περιβάλλον.

Βασική αρχή του ΔΕΠΠΣ είναι η διατήρηση των διακριτών μαθημάτων και η συσχέτιση της γνώσης σε δύο άξονες διαθεματικότητας, τον οριζόντιο (Διαθεματικό άξονα) και τον κατακόρυφο (Ενιαίο άξονα). Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ, το παραδοσιακό μοντέλο της αυτοτελούς διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων δε διασφαλίζει την «αναγκαία εσωτερική συνοχή» και την «ενιαία οριζόντια ανάπτυξη των περιεχομένων» (σ. 3737). Έτσι, προτείνεται η οριζόντια διασύνδεση και οργάνωση της διδακτέας ύλης κάθε γνωστικού αντικειμένου, προκειμένου να επιτευχθεί η πολυπρισματική προσέγγιση των ποικίλων θεμάτων, η διασύνδεση των επιστημονικών πεδίων μεταξύ τους και η συσχέτιση της σχολικής γνώσης με την καθημερινή ζωή. Πρόκειται για μια ολιστική προσέγγιση της γνώσης από τον μαθητή, με σκοπό τη διαμόρφωση μιας προσωπικής στάσης προς τον κόσμο. Επισημαίνεται ακόμη ότι η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης υποστηρίζεται από ενεργητικές μεθόδους μάθησης που εφαρμόζονται στη διδασκαλία κάθε γνωστικού αντικειμένου, οι οποίες εξειδικεύονται στις διαθεματικές δραστηριότητες που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της διδασκαλίας κάθε θεματικής ενότητας. Ειδικότερα για το Γυμνάσιο, κρίνεται απαραίτητη η διδασκαλία των αυτοτελών γνωστικών αντικειμένων, δεδομένης της ανάπτυξης της αφαιρετικής ικανότητας των μαθητών, αλλά και η οριζόντια διαθεματική διασύνδεσή τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι στο

ΔΕΠΠΣ διατυπώνεται η άποψη ότι η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης διευκολύνει και την ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρία στη διαδικασία της μάθησης.

Σύμφωνα με τον Αλαχιώτη (2002· βλ. και Alahiotis & Karatzia-Stavlioti, 2006), πρόεδρο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου κατά την περίοδο εισαγωγής του ΔΕΠΠΣ, ο διαθεματικός χαρακτήρας του νέου ΑΠ αποσκοπούσε στον εκσυγχρονισμό και τη βελτίωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Αποτέλεσε συνέχεια της «Ευέλικτης Ζώνης», μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας που βασιζόταν στις αρχές της διαθεματικότητας και είχε εισαχθεί πιλοτικά σε έναν μικρό αριθμό σχολικών μονάδων το σχολικό έτος 2001-2002 και σε έναν μεγαλύτερο το 2002-2003 (Αλαχιώτης, 2002· βλ. και Ματσαγγούρας, 2002). Όπως υποστηρίζει ο Αλαχιώτης (ό.π.), η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης επιτρέπει την ολιστική κατάκτησή της, μέσω μιας διαθεματικής έννοιας πάνω στην οποία δομείται αυτή η γνώση. Με αυτόν τον τρόπο παρέχεται στον μαθητή η δυνατότητα να διαμορφώνει προσωπική άποψη για τα ποικίλα ζητήματα της επικαιρότητας. Η ολιστική προσέγγιση της γνώσης παρουσιάζεται να υπακούει στις επιστημολογικές επιταγές διαφόρων επιστημονικών πεδίων, μεταξύ αυτών και των Νευροεπιστημών.

Η οργάνωση της διδασκαλίας των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων κρίνεται ότι πρέπει να αποσκοπεί στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, δηλαδή στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων/ικανοτήτων (Υπουργική Απόφαση 21072α/Γ2/2003). Κάποιες από αυτές αναπτύσσονται εντός των σχολικών αντικειμένων, ενώ άλλες είναι οριζόντιες διαθεματικές δραστηριότητες, δηλαδή καλλιεργούνται μέσω όλων των επιμέρους ΑΠ (π.χ. δεξιότητες επικοινωνίας, αποτελεσματικής χρήσης των μαθηματικών στην καθημερινή ζωή κ.ά.). Γενικότερα, το ΔΕΠΠΣ θεωρείται το βασικό πλαίσιο αναφοράς για τη σύνταξη των επιμέρους ΑΠ κάθε γνωστικού αντικειμένου. Στο ΔΕΠΠΣ αναφέρεται ότι η δομή κάθε επιμέρους ΑΠ θα πρέπει να περιέχει τόσο τους ειδικούς σκοπούς της διδασκαλίας κάθε γνωστικού αντικειμένου όσο και τους στόχους (γνωστικούς, συναισθηματικούς, ψυχοκινητικούς), οι οποίοι μπορούν να ομαδοποιηθούν και με βάση τους ακόλουθους άξονες: γνώση και μεθοδολογία, συνεργασία και επικοινωνία, σχέση της επιστήμης ή της τέχνης με την καθημερινή ζωή. Τα επιμέρους ΑΠ προβλέπουν ακόμη τους θεματικούς άξονες του γνωστικού

αντικειμένου, οι οποίοι προκύπτουν μέσα από τις διαδικασίες επιλογής του περιεχομένου της αντίστοιχης επιστήμης και οργάνωσής του, τις ενδεικτικές θεματικές και διαθεματικές δραστηριότητες, τα πρόσθετα διαθεματικά σχέδια εργασίας, τις ώρες διδασκαλίας, καθώς και τη διδακτική μεθοδολογία.

Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ η διδακτική μεθοδολογία θα πρέπει να εδράζεται σε αρχές που προάγουν τους διδακτικούς στόχους κάθε γνωστικού αντικειμένου και τις απώτερες επιδιώξεις της εκπαίδευσης (ό.π.). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού θεωρείται διαμεσολαβητικός στη διαδικασία της αυτόνομης μάθησης, η οποία πρέπει να επιτυγχάνεται μέσα από ενεργητικές στρατηγικές μάθησης: τη διερεύνηση και την ανακάλυψη, επισκέψεις στο περιβάλλον (φυσικό και ανθρωπογενές) για τη βιωματική προσέγγιση της γνώσης, επιδείξεις με τη χρήση κατάλληλου εποπτικού υλικού, συζήτηση-διάλογο, άμεση μορφή διδασκαλίας-αφήγηση, καθώς και ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας. Τέλος, το ΔΕΠΠΣ καθορίζει και τους βασικούς στόχους της αξιολόγησης, τις μορφές της (αρχική-διαγνωστική, διαμορφωτική ή σταδιακή αξιολόγηση, τελική ή συνολική αξιολόγηση), τις βασικές αρχές, τις τεχνικές (γραπτές-προφορικές εξετάσεις, συνθετικές-δημιουργικές ερευνητικές εργασίες, φάκελος εργασιών κ.ά.) και τα μέσα έκφρασής της (περιγραφική, ποσοτική).

Στο επιμέρους ΑΠ της ελληνικής γλώσσας δίνεται έμφαση στη διαθεματικότητα, η οποία προβάλλεται ως σύμφυτη με τον χαρακτήρα των φιλολογικών μαθημάτων, ενώ παράλληλα προτείνονται διαθεματικά σχέδια εργασίας. Βαρύτητα δίνεται στην επικοινωνιακή αξία της γλώσσας και στη λειτουργία της ως φορέα πολιτισμού (Αναστασιάδη κ.ά., 2011). Πιο συγκεκριμένα, το ΔΕΠΠΣ της νεοελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο θέτει ως γενικό σκοπό της γλωσσικής διδασκαλίας «να κατακτήσουν οι μαθητές το βασικό όργανο επικοινωνίας της γλωσσικής τους κοινότητας, ώστε να αναπτυχθούν διανοητικά και συναισθηματικά», να συμμετάσχουν στην κοινωνική ζωή κριτικά και υπεύθυνα ως ελεύθεροι δημοκρατικοί πολίτες (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003: 47). Ως βασικός σκοπός τίθεται ακόμη οι μαθητές να αναγνωρίζουν τα δομικά και γραμματικά στοιχεία της νεοελληνικής γλώσσας, την πολιτισμική διάσταση της γλώσσας ως επικοινωνιακού μέσου, καθώς και τη σχέση της με την πολιτιστική παράδοση. Ταυτοχρόνως, κρίνεται ότι οι μαθητές θα πρέπει να καταστούν ικανοί να αναγνωρίζουν τη γλώσσα και τις πολιτιστικές αξίες άλλων λαών, και να κατανοούν

ότι οι πολιτισμικές αλληλεπιδράσεις αποτυπώνονται και στη γλώσσα. Το επιμέρους ΑΠ συμπληρώνεται ακόμη με κάποιους ειδικούς σκοπούς για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος (π.χ. τη συνειδητοποίηση της σημασίας του λόγου για τη συμμετοχή στην κοινωνική και πολιτική ζωή, δεξιότητες αναγνώρισης κειμενικών ειδών).

4.4. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του 2011

Όπως αναδείχθηκε στο δεύτερο κεφάλαιο της διδακτορικής διατριβής, τα ΑΠ που εκπονήθηκαν το 2010-2011 εντάσσονται σε μια ευρύτερη προσπάθεια μεταρρύθμισης της ελληνικής εκπαίδευσης, η οποία πραγματοποιήθηκε από την κυβέρνηση του ΠΑ.ΣΟ.Κ. κατά την περίοδο 2009-2011 (Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2009). Ουσιαστικά, πρόκειται για μια προσπάθεια σύγκλισης των ελληνικών εκπαιδευτικών πολιτικών με τις ευρωπαϊκές (βλ. και Sifakakis et al., 2016). Τα ΑΠ αυτής της περιόδου -τα οποία αρχικά εφαρμόστηκαν πιλοτικά σε έναν συγκεκριμένο αριθμό σχολείων και, στη συνέχεια, ίσχυσαν ως συμπληρωματικά του ΑΠ του 2003 για όλα τα σχολεία της χώρας- αναθεωρούν τα προηγούμενα (και μέχρι τότε ισχύοντα), χωρίς ωστόσο να τα μεταβάλλουν ριζικά. Επιβάλλουν μια διαφορετική θεώρηση του περιεχομένου και της διδασκαλίας των σχολικών μαθημάτων, η οποία συνδέεται με τις μεγάλες οικονομικές, τεχνολογικές και κοινωνικές αλλαγές που σημειώνονται από τη δεκαετία του 1990 (μετακινήσεις πληθυσμών, αμφισβήτηση των συνόρων και ανάδυση νέων εθνικών κρατών, παγκοσμιοποίηση, κλιματική αλλαγή, διεύρυνση των ανισοτήτων και γενικότερη αβεβαιότητα) (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Στο νέο ΑΠ για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας τονίζεται ότι στο επίπεδο της γλώσσας ο σύγχρονος άνθρωπος γίνεται αποδέκτης προφορικών, γραπτών και υβριδικών κειμένων που χρησιμοποιούν διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους, των λεγόμενων πολυτροπικών κειμένων³⁶, τα οποία απαιτούν

³⁶ Η προσέγγιση της πολυτροπικότητας (multimodality), η οποία προέρχεται από το πεδίο της κοινωνικής σημειωτικής, αμφισβητεί τη μοναδικότητα της γλώσσας ως σημειωτικού τρόπου και αναφέρεται σε όλα τα μέσα δημιουργίας μηνυμάτων και σε όλους τους τρόπους αναπαράστασης και διαμόρφωσης του κόσμου (Kress, 2004). Ο Kress (2003, 2004), ο κύριος εισηγητής της πολυτροπικότητας, υποστηρίζει ότι, στην «Εποχή των Νέων Μέσων», οι τρόποι μετάδοσης της

διαφορετικούς τρόπους κατανόησης της έννοιας του κειμένου και της πρόσληψής του (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Παράλληλα, οι σύγχρονες συνθήκες απαιτούν απεγκλωβισμό από τα παγιωμένα πρότυπα διδασκαλίας του παρελθόντος και επιβάλλουν την καλλιέργεια δεξιοτήτων που θα επιτρέψουν στα άτομα «να κινηθούν με ευελιξία και δημιουργικότητα σε ένα εργασιακό και κοινωνικό περιβάλλον που έχει αυξημένες και μεταβαλλόμενες απαιτήσεις» (σ. 4). Οι νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις έχουν ως επίκεντρο τον μαθητή και δίνουν έμφαση στα εξής (σσ. 4-5):

[σ]την καινοτομία και στη χρήση των νέων μέσων, στη δημιουργικότητα, στη φαντασία, στην αισθητική καλλιέργεια, που εδραιώνει στη συνείδηση των μαθητών και των μαθητριών τις δημοκρατικές αξίες, τις αρχές της ισονομίας μεταξύ των πολιτών και της αποδοχής της διαφορετικότητας, τον σεβασμό στο περιβάλλον και τη λογική της αειφόρου ανάπτυξης, την ανθρώπινη αλληλεγγύη και την αποδοχή της διαφορετικότητας, ενώ παράλληλα ενισχύει το διερευνητικό και κριτικό πνεύμα απέναντι στη γλώσσα και στον τριπλό ρόλο που αυτή επωμίζεται: ως του βασικού μέσου επικοινωνίας ανάμεσα στους ανθρώπους, ως του μέσου που αντικατοπτρίζει με τη μεγαλύτερη πιστότητα τον ανθρώπινο νου και ως μηχανισμού κατασκευής ή/και αναδόμησης στάσεων, αξιών, κοινωνικών τάσεων και ιδεολογίας.

Παράλληλα, στο επίσημα κείμενο εντοπίζονται λόγοι που επικεντρώνονται στην ανάγκη αποδοχής της διαφορετικότητας και της πολυπολιτισμικότητας. Πιο συγκεκριμένα, τονίζεται ότι η αύξηση του αριθμού των μεταναστών που εισέρχονται στην Ελλάδα καθιστά αναγκαία την ανάπτυξη μηχανισμών ένταξης αλλόγλωσσων μαθητών και θεώρησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως μιας διαπραγμάτευσης ταυτοτήτων, ανοίγματος προς τη διαφορετικότητα και αποφυγής των αποκλεισμών, προς όφελος τόσο των γηγενών όσο και των αλλοδαπών μαθητών. Επισημαίνεται ακόμη η ανάγκη μέριμνας για τους μαθητές με ειδικές

πληροφορίας διευρύνονται, με αποτέλεσμα η επιλογή του τρόπου επικοινωνίας να έχει συνέπειες και για το μήνυμα. Θεωρεί ότι κάθε κείμενο ενδέχεται να είναι εξ ορισμού πολυτροπικό, ενώ ορίζει την έννοια του κειμένου ως «κάθε περίπτωση επικοινωνίας με κάθε τρόπο ή με κάθε συνδυασμό τρόπων» (Kress, 2003: 48). Ουσιαστικά, ένα πολυτροπικό κείμενο δεν αποτελεί ανάμειξη σημειωτικών τρόπων, αλλά περισσότερο μια αλληλεπίδρασή τους, στην οποία κυριαρχεί τότε ο ένας τρόπος και τότε ο άλλος, χωρίς κάθε τρόπος να χάνει τη σπουδαιότητά του (Kress, 2003· Χοντολίδου, 1999).

εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες, για τους οποίους προβλέπονται ειδικά σχέδια εργασίας για τη γλωσσική διδασκαλία. Έμφαση επίσης δίνεται στην αναγκαιότητα χρήσης της γλωσσικής τεχνολογίας.

Στο επίσημο κείμενο τονίζεται ρητά ότι το νέο ΑΠ βασίζεται στις αρχές του κριτικού γραμματισμού, σύμφωνα με τον οποίο «κάθε πολιτισμικό προϊόν [...] προσεγγίζεται μαθησιακά ως ένα πολυεπίπεδο αποτέλεσμα ιδεολογικών, κοινωνικών και τεχνολογικών διεργασιών, οι οποίες στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού είναι –και πρέπει να είναι– διερευνήσιμες και ερμηνεύσιμες» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011: 6). Πρέπει να σημειωθεί επίσης ότι το νέο ΑΠ εναρμονίζεται με το «Ψηφιακό Σχολείο», την ψηφιακή πλατφόρμα παροχής εκπαιδευτικού υλικού που αποτελεί βασικό συστατικό του οράματος του Νέου Σχολείου. Γενικότερα, η αξιοποίηση των ΤΠΕ αποτελεί μια κεντρική επιλογή του ΑΠ της νεοελληνικής γλώσσας και θεωρείται βασική καινοτομία του, καθώς τα εργαλεία του Web 2.0 αποτελούν μια αστείρευτη πηγή πληροφοριών και διευκολύνουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στις ποικίλες γλωσσικές δραστηριότητες (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Ειδικότερα, σχετικά με το ΑΠ της νεοελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο, προβλέπεται ότι «στηρίζεται στις αρχές της διαφοροποίησης στη διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση, της ενίσχυσης της καινοτομίας και της δημιουργικότητας, της διαπολιτισμικής συνεργασίας, της δημοκρατίας και της ισονομίας των πολιτών, της διάχυσης των ιδεών της αειφορίας και της προστασίας του περιβάλλοντος και της προώθησης της ψηφιακής επικοινωνίας» (ό.π.: 7). Σκοπός είναι η θωράκιση των μαθητών με εφόδια που θα τους καταστήσουν «κριτικά και σε εγρήγορση άτομα» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011: 6), ικανά να αναγνωρίζουν την ιστορικότητα των διαφόρων πολιτισμών, καθώς και τον ρόλο της γλώσσας στην πολιτιστική συγκρότηση ενός λαού.

Η διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας συνδέεται επίσης με τη ιδιότητα του πολίτη, καθώς δεδομένης της ποικιλίας γλωσσών και κειμένων, τα άτομα θα πρέπει να αποκτήσουν τις γλωσσικές, επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες που θα τα βοηθήσουν να γίνουν «ισότιμοι και δημιουργικοί πολίτες», ικανοί να ελέγχουν τη ζωή τους «δια του λόγου» και να «συνδιαμορφώνουν κριτικά το πολιτιστικό, κοινωνικό και πολιτισμικό γίνεσθαι» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011: 7). Γι' αυτόν τον σκοπό, δεν αρκεί μόνο η εξάσκηση στην αποτελεσματική χρήση της

γλώσσας, αλλά κατεξοχήν απαιτείται η καλλιέργεια δεξιοτήτων που θα βοηθούν τους μαθητές να αξιολογούν την «πολιτική, κοινωνική και ιδεολογική διάσταση της γλώσσας και τον ρόλο της στη διαμόρφωση της κοινωνικοπολιτικής πραγματικότητας» (ό.π.). Για την επίτευξη αυτού του σκοπού, το ΑΠ προτείνει τη χρήση πολυτροπικών κειμένων συνεχούς και ασυνεχούς λόγου, την ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης προφορικών και γραπτών κειμένων, καθώς και μια ποικιλία τρόπων ανάγνωσης των κειμένων ανάλογα με τις περιστάσεις της επικοινωνίας.

Όπως αναφέρεται ρητά στο επίσημο κείμενο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011) και στον αντίστοιχο οδηγό για τον εκπαιδευτικό (Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2011α), το ΑΠ του 2011 για τη νεοελληνική γλώσσα διαφοροποιείται από τα προηγούμενα, τόσο ως προς το περιεχόμενο και την οργάνωση της ύλης, όσο και ως προς τη διδακτική μεθοδολογία και την αξιολόγηση. Ως προς το περιεχόμενο, τονίζεται ότι πρόκειται για ένα ανοικτού τύπου πρόγραμμα, το περιεχόμενο του οποίου θα συνδιαμορφώνεται από τον εκπαιδευτικό και θα περιλαμβάνει όλα τα κείμενα (προφορικά, γραπτά, υβριδικά, ψηφιακά και πολυτροπικά) που έχουν παραχθεί ή πρόκειται να παραχθούν εντός και εκτός του σχολικού χώρου. Τα συγκεκριμένα κείμενα μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως αφορμήσεις και ως πόροι διδασκαλίας (χρηστικά και λογοτεχνικά, με ποικίλους κειμενικούς τύπους και γλωσσικές λειτουργίες). Το περιεχόμενο του προγράμματος θα περιλαμβάνει επίσης κείμενα που αναφέρονται στο σύστημα της γλώσσας (Γραμματικής και Λεξικών). Επομένως, η γραμματική αντιμετωπίζεται «κριτικά» και «λειτουργικά», δηλαδή

οι κανόνες και οι ταξινομήσεις αξιολογούνται ως προς την ακρίβεια και επάρκειά τους σε σχέση με την πραγματική χρήση της γλώσσας, οι μορφές συνδυάζονται με λειτουργίες και οι γραμματικές επιλογές αξιολογούνται ως μηχανισμοί κατασκευής *ύφους*, και το ύφος με τη σειρά του ως μια κατηγορία που δεν είναι κοινωνικά και πολιτισμικά «αθώα», αλλά ενδείκτης κοινωνικών σχέσεων και φορέας κοινωνικών, πολιτικών και ιδεολογικών μηνυμάτων. Στο πλαίσιο αυτό η ενημερότητα σχετικά με τη δομή της πρότυπης γλώσσας εμπλουτίζεται με ενημερότητα σχετικά με τη δομή τοπικών γεωγραφικών ποικιλιών, κοινωνικών ποικιλιών κ.λπ., καθώς και με τη δομή άλλων γλωσσών. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011: 13, η έμφαση στο πρωτότυπο)

Ως προς τη μεθοδολογία, το ΑΠ του 2011 τοποθετεί στο επίκεντρο τον/τη μαθητή/τρια, στηρίζει τη μάθηση σε υλικό που έχει νόημα για τη ζωή των μαθητών και στοχεύει γενικότερα στην κατάκτηση δεξιοτήτων γραμματισμού³⁷ και κριτικής αντιμετώπισης των πραγμάτων. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός καλείται να καλλιεργήσει μέσω της διδασκαλίας τέσσερις γενικές δεξιότητες: κατανόησης προφορικού και γραπτού λόγου, καθώς και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου. Αυτές οι γενικές δεξιότητες εμπεριέχουν και ειδικότερες (π.χ. αναγνώριση του κειμενικού είδους, των κοινωνικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων σε μια επικοινωνιακή περίσταση). Για να επιτευχθεί αυτό, θα πρέπει τα κείμενα να αντιμετωπίζονται ταυτοχρόνως «ως προϊόντα επικοινωνίας, ως γλωσσικές και νοηματικές δομές, ως φορείς ιδεολογικών και κοινωνικοπολιτισμικών νοημάτων, ως μέσα ανάπτυξης των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων και της κριτικής σκέψης και ως αντικείμενα αξιολόγησης» (σσ. 15-16). Στις βασικές αρχές στις οποίες στηρίζεται η διδασκαλία συμπεριλαμβάνονται η αξιοποίηση στοιχείων από την εμπειρία των μαθητών, ο σχεδιασμός των ενοτήτων με τη μορφή σχεδίων δράσης (projects), η έμφαση στα ιδεολογικά και κοινωνικοπολιτισμικά νοήματα που φέρουν τα κείμενα κ.ά.

Όπως αναφέρεται στον Οδηγό για τον Εκπαιδευτικό (Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2011α), η διδακτική μεθοδολογία βασίζεται στις αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής και της διερευνητικής μάθησης, τις οποίες υποστηρίζει και ο ανοικτός χαρακτήρας οργάνωσης του περιεχομένου. Ως προς την αξιολόγηση, τονίζεται ότι αυτή αποτελεί σημαντική

³⁷ Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι στο ΑΠ του 2011 χρησιμοποιείται ο όρος «γραμματισμός». Ο όρος «γραμματισμός» αποτελεί απόδοση στην ελληνική γλώσσα του αγγλικού όρου «literacy». Πρόκειται για έναν «κοινωνικά αμφιλεγόμενο» όρο (Gee, 2008), ο οποίος συνδέεται με ένα πλέγμα επιστημολογικών και ιδεολογικών αντιπαραθέσεων για τη λειτουργία και την πρόσκτηση της γλώσσας. Ο όρος έχει κυριαρχήσει τις τελευταίες δεκαετίες με την επικράτηση προσεγγίσεων της διδασκαλίας της γλώσσας οι οποίες έπονται της επικοινωνιακής προσέγγισης (κειμενοκεντρικών, γραμματισμικών, πολυγραμματισμικών κ.ά.) (Χατζησαββίδης, 2009). Σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη (2009: §8, η έμφαση στο πρωτότυπο), σήμερα ο όρος «δε σημαίνει μόνο την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί ένα κείμενο, αλλά και την ικανότητα να κατανοεί, να ερμηνεύει και να αντιμετωπίζει κριτικά τους διάφορους τύπου λόγου, να παράγει μια γκάμα ειδών λόγου, και γενικά να ελέγχει τη ζωή και το περιβάλλον του δια του λόγου».

εκπαιδευτική διαδικασία και μέσο αναμόρφωσης των διδακτικών και παιδαγωγικών επιλογών, καθώς και του περιεχομένου της διδασκαλίας, η οποία μπορεί να πάρει τη μορφή της αρχικής/διαγνωστικής, της διαμορφωτικής ή της τελικής/αθροιστικής αξιολόγησης. Τέλος, προτείνονται εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης που διερευνούν την αποτελεσματική χρήση των γνώσεων που αποκτούν οι μαθητές σε νέες καταστάσεις: φάκελος αξιολόγησης για τη γλώσσα (portfolio), συστηματική παρατήρηση των γλωσσικών και επικοινωνιακών ικανοτήτων των μαθητών, αξιολόγηση μέσω σχεδίων εργασίας (projects), αυτοαξιολόγηση, αλληλοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση.

Σύμφωνα με τον Οδηγό για τον Εκπαιδευτικό (ό.π.), οι καινοτομίες του νέου ΑΠ είναι οι ακόλουθες: 1. στο επίπεδο του περιεχομένου δίνεται έμφαση σε μια νέα προσέγγιση των κειμένων, η οποία βοηθά τους μαθητές να αντιληφθούν ότι οι γλωσσικές μορφές λειτουργούν «ως ενδείκτες κοινωνικών παραμέτρων και ως μηχανισμοί δόμησης ταυτοτήτων, ιδεολογιών, στάσεων και συμπεριφορών» και ότι «η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου αποτελεί μια διαδικασία συνεργατική και δημιουργική, και υπό την έννοια αυτή οι μαθητές μπορούν να επανασχεδιάζουν, να σχολιάζουν και να αξιολογούν τον παραγόμενο λόγο τους ανάλογα με το πλαίσιο επικοινωνίας» (σ. 4). 2. Σε επίπεδο οργάνωσης της ύλης, το νέο ΑΠ είναι ανοικτού τύπου, ενώ η δυνατότητα επιλογής κειμένων από τον εκπαιδευτικό επιτρέπει τη χρήση διαφοροποιημένης παιδαγωγικής. 3. Σε επίπεδο διδασκαλίας, εισάγεται η χρήση διερευνητικών μεθόδων μάθησης και στρατηγικών μάθησης εκτός τάξης, μέσω της διεπίδρασης με άλλους και της καθημερινής χρήσης της γλώσσας. 4. Δίνεται έμφαση στη χρήση των ΤΠΕ που αποτελούν κεντρική επιλογή του νέου ΑΠ, καθώς προσφέρουν πολλές πληροφορίες οι οποίες μπορούν να μετασχηματιστούν σε γνώση, η οποία, στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, είναι προϊόν της κριτικής αντιμετώπισης της πληροφορίας. Τα εργαλεία του Web 2.0. θεωρείται ότι υποστηρίζουν επίσης την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στις γλωσσικές δραστηριότητες. 5. Δίνεται έμφαση στον προφορικό λόγο και στην υποστήριξή του από τις νέες τεχνολογίες. 6. Η γλώσσα αντιμετωπίζεται όχι μόνο ως αντικείμενο αλλά και ως μέσο διδασκαλίας, γι' αυτό δίνεται έμφαση στη «διδασκαλία της γλώσσας μέσω γνωστικών αντικειμένων» (σ. 5, η έμφαση στο πρωτότυπο) (π.χ. μέσω της Ιστορίας, των Μαθηματικών), ενώ ταυτόχρονα γίνεται προσπάθεια να εμποτιστούν τα γνωστικά αντικείμενα με γλωσσικούς στόχους. 7.

Προτείνονται τρόποι διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας για τη διευκόλυνση της διδασκαλίας αλλόγλωσσων μαθητών.

4.5. Επίσημες οδηγίες για τη Γλωσσική Διδασκαλία

Στις οδηγίες προς τους/τις εκπαιδευτικούς που απέστειλε το Υπουργείο στις αρχές του σχολικού έτους 2016-2017 (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2016), ύστερα από σχετική εισήγηση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, τονίζεται εμφατικά ότι το μάθημα της Γλωσσικής Διδασκαλίας είναι στοχοκεντρικό, με την έννοια ότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιτύχουν συγκεκριμένους στόχους: γενικότερη καλλιέργεια της γλωσσικής και επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών και ειδικότερων γλωσσικών δεξιοτήτων (π.χ. αναγνώρισης κειμενικού είδους, επικοινωνιακών συνθηκών κ.ά.). Προτείνεται στους/στις εκπαιδευτικούς να εμπλέκουν τους μαθητές σε αυθεντικές καταστάσεις επικοινωνίας και να χρησιμοποιούν συνεργατικές μεθόδους μάθησης. Συνιστάται ακόμη η προσπέλαση και η παραγωγή μεγάλης ποικιλίας κειμένων και κειμενικών ειδών, καθώς και η σύγκριση κειμένων που πραγματεύονται το ίδιο θέμα από διαφορετική οπτική γωνία. Αξίζει να σημειωθεί ότι προτείνεται ακόμη ο βηματισμός της διδασκαλίας να είναι βραδύς, δηλαδή να διατίθεται «όσο το δυνατόν περισσότερος διδακτικός χρόνος» σε κάθε ενότητα του βιβλίου (ό.π.: 2), ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι. Παράλληλα, οι επίσημες οδηγίες παρέχουν τη δυνατότητα μιας μη γραμμικής πραγμάτευσης της ύλης και της επιλογής διδακτικών ενοτήτων και επιπρόσθετου διδακτικού υλικού που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών και στις ιδιαίτερες ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών. Οι οδηγίες περιλαμβάνουν και ενδεικτικούς διαδικτυακούς πόρους για διδακτική αξιοποίηση.

Ειδικότερα, για τη Γλωσσική Διδασκαλία της Α΄ Γυμνασίου, αναφέρεται ότι, λόγω του μεταβατικού χαρακτήρα της συγκεκριμένης τάξης, επιβάλλεται να διευρυνθεί η στοχοθεσία του γλωσσικού μαθήματος «με παιδαγωγικούς, κοινωνικούς και συναισθηματικούς στόχους» (σ. 9). Έτσι, ενσωματώνονται στο μάθημα κάποιες αρχές της βιωματικής μάθησης και του σχολικού αντικειμένου των «Βιωματικών Δράσεων: Σχολική και Κοινωνική Ζωή», με τη μορφή σχεδίων

έρευνας (projects). Το συγκεκριμένο μάθημα εισήχθη ως διακριτή μονάδα του ΑΠ το 2015 (Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2015), το οποίο προωθούσε πέραν της βιωματικής, τη συνεργατική και διερευνητική μάθηση. Ωστόσο, καταργήθηκε το 2016. Πρέπει να σημειωθεί ότι οι ίδιες οδηγίες απεστάλησαν στα σχολεία και κατά τα σχολικά έτη 2017-2018 και 2018-2019, κατά τα οποία υλοποιήθηκε η εμπειρική έρευνα που παρουσιάζεται σε επόμενα κεφάλαια της παρούσας διατριβής.

Σχετικά με τις συγκεκριμένες οδηγίες προς τους/τις εκπαιδευτικούς, αξίζει να σημειωθεί ότι, αν και εν μέρει διευρύνουν την αυτονομία των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαδοχή και τον βηματισμό της διδακτικής διαδικασίας, οι λεπτομερείς μαθησιακοί στόχοι που τίθενται για τη διδασκαλία κάθε ενότητας ουσιαστικά οριοθετούν με σαφήνεια το πλαίσιο μέσα στο οποίο ο εκπαιδευτικός μπορεί να κινηθεί.

4.6. Τα σχολικά εγχειρίδια για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο

4.6.1. Οργάνωση και περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων

Τα σχολικά εγχειρίδια τα οποία διανεμήθηκαν κατά τη διάρκεια της εμπειρικής έρευνας (σχολικά έτη 2017-2018 και 2018-2019) εισήχθησαν στις σχολικές τάξεις το έτος 2006. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η συγγραφή των εγχειριδίων ανατέθηκε σε διαφορετική για κάθε τάξη συγγραφική ομάδα, ύστερα από ανοιχτή πρόσκληση (Κουτσογιάννης, 2011). Πρόκειται για το εγχειρίδιο της Νεοελληνικής Γλώσσας και το αντίστοιχο Τετράδιο Εργασιών. Για τη Γλωσσική Διδασκαλία διατίθενται επίσης τα εγχειρίδια της «Γραμματικής της Νέας Ελληνικής Γλώσσας για την Α', Β' και Γ' Γυμνασίου», καθώς και το «Ερμηνευτικό Λεξικό της Νέας Ελληνικής Α', Β', Γ' Γυμνασίου». Κάθε εγχειρίδιο της Νεοελληνικής Γλώσσας διαιρείται σε ενότητες: της Α' Γυμνασίου σε 10, της Β' Γυμνασίου σε 9 και της Γ' Γυμνασίου σε 8. Στην αρχή κάθε ενότητας παρουσιάζονται με σαφήνεια οι στόχοι της ενότητας, ενώ το περιεχόμενό της διαρθρώνεται σε πέντε μέρη. Στο πρώτο μέρος υπάρχουν κάποια εισαγωγικά κείμενα, συνοδευόμενα από σχετικές

ερωτήσεις κατανόησης. Τα εισαγωγικά κείμενα ανήκουν σε διαφορετικά κειμενικά είδη, τα οποία ωστόσο εντάσσονται στην ίδια θεματική, ενώ κάποια από αυτά είναι πολυτροπικά. Τα συγκεκριμένα κείμενα αποτελούν την αφετηρία για την προσέγγιση γλωσσικών φαινομένων που αναπτύσσονται στα επόμενα μέρη της ενότητας (βλ. και Αγγελάκος, Κατσαρού, & Μαγγανά, *χχ*). Στο δεύτερο μέρος κάθε ενότητας αναπτύσσονται με επαγωγικό τρόπο (από τα παραδείγματα στον κανόνα) τα γλωσσικά φαινόμενα. Για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου μέρους, το βιβλίο του εκπαιδευτικού προτείνει να αξιοποιείται το εγχειρίδιο της Γραμματικής της Νέας Ελληνικής Γλώσσας για την Α΄, Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου (ό.π.). Στο τρίτο μέρος δίνεται έμφαση στην αναζήτηση λεξιλογίου από τα εισαγωγικά κείμενα, ενώ παρατίθεται μια ποικιλία λεξιλογικών ασκήσεων. Για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου μέρους προτείνεται να αξιοποιείται το Τετράδιο Εργασιών και το Ερμηνευτικό Λεξικό της Νέας Ελληνικής Α΄, Β΄, Γ΄ Γυμνασίου.

Στο τέταρτο μέρος κάθε ενότητας προτείνονται δραστηριότητες παραγωγής προφορικού («Ακούω και μιλώ») και γραπτού λόγου («Διαβάζω και γράφω»). Σύμφωνα με το βιβλίο του εκπαιδευτικού,

[τ]α δύο είδη λόγου αντιμετωπίζονται ισότιμα, γι' αυτό η διδασκαλία στην τάξη θα προσανατολίζεται ανάλογα, ώστε οι μαθητές να ασκούνται ταυτόχρονα στον προφορικό και στον γραπτό λόγο. Ιδιαίτερη προσοχή δίνεται τόσο στην οργάνωση (προσυγγραφικό στάδιο) και στη σύνταξη κειμένου (συγγραφικό στάδιο), όσο και στην πρωτοβουλία των μαθητών να διορθώνουν και να βελτιώνουν τον γραπτό τους λόγο (μετασυγγραφικό στάδιο). (Αγγελάκος κ.ά., *χχ*: 8)

Στο πέμπτο μέρος κάθε ενότητας προτείνεται μια διαθεματική εργασία, την οποία οι μαθητές καλούνται να εκπονήσουν σε ομάδες, οργανώνοντας και συντάσσοντας ένα απλό σχέδιο εργασίας (project). Αυτή η δραστηριότητα έχει ως στόχο «να συνεργαστούν οι μαθητές στη συλλογή υλικού, στην οργάνωσή του, στην παραγωγή ποικίλων μορφών λόγου και, κυρίως, στην παρουσίαση αυτού του υλικού στο άμεσο και ευρύτερο σχολικό και κοινωνικό τους περιβάλλον» (ό.π.). Τέλος, κάθε ενότητα κλείνει με το μέρος «Ας θυμηθούμε τι μάθαμε σε αυτή την ενότητα», στο οποίο προτείνεται μια διαγραμματικού τύπου ανακεφαλαίωση της ενότητας, την οποία καλούνται να συμπληρώσουν οι ίδιοι οι μαθητές.

4.6.2. Θεωρητικές αρχές κατασκευής των σχολικών εγχειριδίων

Σύμφωνα με τους συγγραφείς των σχολικών εγχειριδίων, η συγγραφή τους ακολουθεί τις αρχές της επικοινωνιακής και κειμενοκεντρικής προσέγγισης της γλωσσικής διδασκαλίας. Η επικοινωνιακή προσέγγιση συνίσταται «στη μελέτη κυρίως της χρήσης του λόγου και των λειτουργιών που έχουν τα διάφορα γλωσσικά στοιχεία στα ποικίλα επίπεδα λόγου» (Κατσαρού, Μαγγανά, Σκιά, & Τσέλιου, *χχ*: 8), με στόχο την καλλιέργεια της ικανότητας του μαθητή να κατανοεί και να παράγει λόγο σε κάθε επικοινωνιακή περίπτωση, με ευστοχία και αποτελεσματικότητα (βλ. και Χατζησαββίδης, 2009). Τα εγχειρίδια γράφτηκαν επίσης με βάση τις αρχές της Κειμενογλωσσολογίας, η οποία θέτει το κείμενο στο επίκεντρο της διδασκαλίας. Ειδικότερα για το εγχειρίδιο της Γ΄ Γυμνασίου, τονίζεται ότι ενσωματώθηκαν σε αυτό στοιχεία του κριτικού γραμματισμού, ο οποίος μπορεί να υποστηρίξει «τη συνειδητοποίηση του τρόπου με τον οποίο η γλώσσα λειτουργεί ως κοινωνική πρακτική» (Κατσαρού κ.ά., *χχ*: 9). Ωστόσο, όπως ο Κουτσογιάννης (2009) αναφέρει, στα εγχειρίδια του 2006 εντοπίζονται επίσης στοιχεία του λόγου των πολυγραμματισμών³⁸.

Οι συγγραφείς του εγχειριδίου της Γ΄ Γυμνασίου αναφέρουν επίσης ρητά ότι η προσέγγισή τους απομακρύνεται από τις παραδοσιακές παιδαγωγικές γραμματικές (γραμματοκεντρικές προσεγγίσεις) της διδασκαλίας της γλώσσας που είχαν ως στόχο την απομνημόνευση των γραμματικών κανόνων και τη χρήση της μεταγλώσσας, δηλαδή των γραμματικών όρων π.χ. (π.χ. υποκείμενο, υποτακτική κ.ά.). Αντίθετα, στο εγχειρίδιο ενσωματώνονται περιγραφές της γραμματικής την οποία οι μαθητές γνωρίζουν ως φυσικοί ομιλητές της γλώσσας. Σε αυτή την περίπτωση η διδασκαλία αποσκοπεί «στην αναδιοργάνωση της άρρητης γνώσης

³⁸ Οι πολυγραμματισμοί (multiliteracies) παρουσιάστηκαν ως νέα προσέγγιση της παιδαγωγικής του γραμματισμού το 1996 από μια ομάδα δέκα ερευνητών από το Ηνωμένο Βασίλειο, τις ΗΠΑ και την Αυστραλία σε ένα άρθρο-μανιφέστο (The New London Group, 1996). Σύμφωνα με τους συγκεκριμένους ερευνητές, οι πολυγραμματισμοί αποτελούν ανταπόκριση τόσο στην πολυπλοκότητα των σύγχρονων δικτύων και μέσων επικοινωνίας, όσο και στην αυξανόμενη πολιτισμική και γλωσσική ποικιλότητα των σύγχρονων παγκοσμιοποιημένων κοινωνιών (Kalantzis & Cope, 2008· The New London Group, 1996· Χατζησαββίδης, 2006). Έτσι, αμφισβητούν το εξουσιαστικό μοντέλο της μιας και μοναδικής παιδαγωγικής του γραμματισμού που συνήθως επικεντρώνεται σε μια εθνική γλώσσα. Ταυτοχρόνως, λαμβάνουν υπόψη και την ποικιλία των κειμένων που πλέον προέρχονται και από τις τεχνολογίες της πληροφόρησης και τα πολυμέσα (οπτικά, ακουστικά κείμενα κ.ά.).

που κατέχει ο μαθητής, οδηγώντας τον κατ' αυτόν τον τρόπο σε υψηλότερους βαθμούς γλωσσικής ακρίβειας, άνεσης και επάρκειας» (Κατσαρού, Μαγγανά, Σκιά, & Τσέλιου, χχ: 10). Οι συγγραφείς του βιβλίου χρησιμοποίησαν επιλεκτικά γραμματικές περιγραφές με διαφορετικές προσεγγίσεις, προκειμένου να μετατρέψουν την επιστημονική γνώση σε σχολική (Κατσαρού κ.ά., χχ).

Πρέπει να σημειωθεί ότι στο πλαίσιο της επικοινωνιακής και της κειμενοκεντρικής προσέγγισης της γλωσσικής διδασκαλίας, τα εγχειρίδια και των τριών τάξεων οδηγούν τους μαθητές στη συνειδητοποίηση των γραμματικών φαινομένων μέσα από ανακαλυπτικές-επαγωγικές διαδικασίες. Δηλαδή, οι μαθητές εντοπίζουν το εκάστοτε υπό εξέταση γλωσσικό φαινόμενο μέσω της παρατήρησης, οδηγούμενοι στη συνέχεια στη διατύπωση του γραμματικού κανόνα (ακολουθώντας μια συλλογιστική πορεία από το ειδικό/επιμέρους στον κανόνα/συμπέρασμα). Ωστόσο, όπως ο Κουτσογιάννης (2009) σημειώνει, αυτή η επαγωγική πορεία δε μεταβάλλει την αθροιστική λογική της οργάνωσης των διδακτικών ενοτήτων.

4.7. Κριτική «ανάγνωση» των εθνικών αναλυτικών προγραμμάτων για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας

Το ΔΕΠΠΣ αποτελεί ένα παράδειγμα αναπλαισίωσης³⁹ των ευρωπαϊκών πολιτικών για τα ΑΠ, τις δεξιότητες και τη γλωσσική εκπαίδευση, στο πλαίσιο μιας ευρύτερης προσπάθειας «εκσυγχρονισμού» του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που σημειώθηκε κατά τη δεκαετία του 1990 και του 2000 (Koustourakis, 2007· βλ. και Sifakakis et al., 2016· Tsatsaroni et al., 2015· Zambeta, 2019). Όπως ήδη αναδείχθηκε αναλυτικά στο προηγούμενο κεφάλαιο, η εισαγωγή της διαθεματικότητας, της χρήσης των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, η έμφαση στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και ο προσανατολισμός της διδασκαλίας προς συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους και αποτελέσματα αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά των πολιτικών της ΕΕ. Η διατήρηση των σχολικών αντικειμένων ως διακριτών μονάδων του ΑΠ, η οποία αποδίδεται από κάποιους ερευνητές στην «ανθρωπιστική φύση» του ελληνικού σχολείου (Koustourakis, 2007: 138),

³⁹ Για τη σημασία του όρου της «αναπλαισίωση», βλ. 7^ο Κεφάλαιο, υποενότητα 6.2.4.

φαινομενικά συνιστά απόκλιση από τις ευρωπαϊκές πολιτικές. Στην πραγματικότητα, ωστόσο, παρόμοιες εσωτερικές εντάσεις παρατηρούνται τόσο στα επίσημα ευρωπαϊκά κείμενα (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2006, 2018· βλ. και Wahlström, 2016), όσο και στις πιο πρόσφατες πολιτικές του ΟΟΣΑ (OECD, 2019c· βλ. και Hughson & Wood, 2020).

Η διαθεματική προσέγγιση του ΑΠ αποτελεί ένα ακόμη δάνειο από τις υπερεθνικές πολιτικές. Ωστόσο, όπως ο Aggelakos (2007: 461) παρατηρεί, η έννοια της διαθεματικότητας έχει πλήρως παρερμηνευτεί από τους εμπνευστές του ΔΕΠΠΣ. Ο ερευνητής υπογραμμίζει ότι, ενώ η διαθεματική προσέγγιση προβλήθηκε ως πανάκεια για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος, στοιχεία όπως η αφιέρωση μόνο του 10% του διδακτικού χρόνου σε διαθεματικές δραστηριότητες, η απουσία επαρκών παραδειγμάτων που θα διευκόλυναν την εφαρμογή της, η φορμαλιστική προσέγγισή της κ.ά. υπονομεύουν την εφαρμογή και την αποτελεσματικότητά της στις σχολικές τάξεις.

Το επιμέρους ΑΠ του 2003 για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας απηχεί τις επικοινωνιακές και κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις της γλωσσικής γνώσης, οι οποίες διαπνέουν τα σχετικά επίσημα κείμενα της ΕΕ (π.χ. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2006, 2018) και του ΟΟΣΑ (OECD, 2019b). Ωστόσο, όπως οι Katsarou και Tsafos (2010) επισημαίνουν, το επιμέρους ΑΠ για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας εμπεριέχει πολλές ανακολουθίες και αντιφάσεις. Πιο συγκεκριμένα, αν και υπόρρητα αναπλαισιώνει λόγους των πολυγραμματισμών και της πολυτροπικότητας (βλ. και Κουτσογιάννης, 2011· Χατζησαββίδης, 2006) και αντανακλά ρητά επικοινωνιακές και κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις της γλωσσικής διδασκαλίας, στην πραγματικότητα «οι επικοινωνιακές δεξιότητες και τα κειμενικά είδη (genres) κατακερματίζονται σε αποσπασματικές γνώσεις, τις οποίες οι μαθητές οφείλουν να αποκτήσουν, όχι τόσο για να είναι αποτελεσματικοί ομιλητές, όσο για να ικανοποιήσουν τα κριτήρια αξιολόγησης» (Katsarou & Tsafos, 2010: 69). Επιπλέον, η κυριαρχία μιας γλώσσας και η απουσία θεώρησης της γλώσσας ως «κοινωνικής δράσης» υπονομεύει τις αρχές των πολυγραμματισμών. Έτσι «η πολυπολιτισμική πραγματικότητα αγνοείται εκ φύσεως, ενώ η πολυτροπικότητα γίνεται στην καλύτερη περίπτωση διδακτικό εργαλείο» (ό.π.: 60).

Παράλληλα, διαφορές και αντιφάσεις παρατηρούνται και μεταξύ των αρχών κατασκευής του επιμέρους ΑΠ του 2003 και των σχολικών εγχειριδίων. Για

παράδειγμα, παρόλο που το ΑΠ του 2003 δεν αναφέρεται στην αρχή της πολυτροπικότητας, ο λόγος της πολυτροπικότητας αναπλαισιώθηκε στα σχετικά σχολικά εγχειρίδια (Κουτσογιάννης, 2011). Ο Κουτσογιάννης (2011: 24), ερμηνεύοντας αυτές τις διαφοροποιήσεις, σημειώνει ότι «οι συγγραφικές ομάδες ενσωματώνουν όλους τους επιστημονικούς λόγους σταδιακά στα διδακτικά εγχειρίδια, λόγους οι οποίοι άλλοτε είναι αναδυόμενοι, άλλοτε κυρίαρχοι και άλλοτε υποτάσσονται σε άλλους». Αυτές οι διαπιστώσεις επιβεβαιώνουν τα συμπεράσματα κριτικών μελετών σε διαφορετικά εθνικά πλαίσια οι οποίες έχουν αναδείξει ότι οι εθνικές πολιτικές γλωσσικού γραμματισμού συχνά αναπλαισιώνουν διαφορετικές επιστημονικές θεωρήσεις του γραμματισμού, κάποιες φορές μεταξύ τους ασύμβατες (Chen & Derewianka, 2009· Myhill, 2009).

Παράλληλα, το ΔΕΠΠΣ και το επιμέρους ΑΠ για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας κατασκευάζουν ρηματικά (discursively) συγκεκριμένες θέσεις υποκειμένων εκπαιδευτικών και μαθητών (subject positions). Η προβολή ενός συγκεκριμένου προτύπου εκπαιδευτικού ως ηγεμονικού (του δασκάλου ως διευκολυντή της γνώσης, που εφαρμόζει ενεργητικές/εποικοδομιστικές μεθόδους διδασκαλίας, χρησιμοποιεί ψηφιακά μέσα, ποικίλες τεχνικές αξιολόγησης κ.ά.) αντανάκλα τον κυρίαρχο λόγο των υπερεθνικών φορέων σχετικά με το πρότυπο του «καλού εκπαιδευτικού» (Robertson, 2012· Robertson & Sorensen, 2018), το οποίο ανιχνεύεται σε πλήθος υπερεθνικών κειμένων τις δύο τελευταίες δεκαετίες (π.χ. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2018). Αντίστοιχες θέσεις υποκειμένου φαίνεται να κατασκευάζονται και για τους μαθητές, οι οποίοι προβάλλονται ως μελλοντικοί υπεύθυνοι και ενεργοί πολίτες ενός κόσμου που διακρίνεται από αβεβαιότητα και ρευστότητα, ευαισθητοποιημένοι για τα κρίσιμα κοινωνικά προβλήματα (π.χ. την περιβαλλοντική κρίση) και ικανοί να συνεργάζονται με άλλους, στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Οι συγκεκριμένοι λόγοι συναρθρώνονται με μεγαλύτερη ένταση στο ΑΠ του 2011.

4.8. Σύνοψη του κεφαλαίου

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάστηκαν τα εθνικά ΑΠ για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας που βρίσκονταν σε ισχύ κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της

εμπειρικής έρευνας (σχολικά έτη 2017-2018 και 2018-2019). Αρχικά, πραγματοποιήθηκε μια σύντομη ιστορική επισκόπηση της εξέλιξης των ΑΠ για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας από τη Μεταπολίτευση μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 2000, η οποία βασίστηκε στη μελέτη κάποιων βασικών βιβλιογραφικών πηγών. Σκοπός αυτής της ιστορικής επισκόπησης ήταν να εντοπιστούν εδραιωμένες προσεγγίσεις της διδασκαλίας που ενδέχεται να απηχούνται στις πρακτικές κάποιων εκπαιδευτικών έως σήμερα. Στη συνέχεια, με βάση τα επίσημα κείμενα, αποτυπώθηκαν οι βασικές αρχές ΔΕΠΠΣ του 2003 και του επιμέρους ΑΠ για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, καθώς και του ΑΠ για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας του 2011. Παρουσιάστηκαν ακόμη οι πιο πρόσφατες επίσημες οδηγίες για τη Γλωσσική Διδασκαλία και οι αλλαγές που εισήχθησαν από αυτές. Στη συνέχεια, περιγράφηκε η δομή και το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων της Γλωσσικής Διδασκαλίας και οι βασικές επιστημονικές/θεωρητικές αρχές που διέπουν τη συγγραφή τους. Στο τέλος του κεφαλαίου επιχειρήθηκε μια κριτική «ανάγνωση» των δύο ΑΠ (2003, 2011) και η σύγκρισή τους με τις υπερεθνικές πολιτικές για τη σχολική γνώση και τον γλωσσικό γραμματισμό.

Πιο συγκεκριμένα, από τη μελέτη των επίσημων κειμένων και της σχετικής επιστημονικής βιβλιογραφίας, αναδείχθηκε ότι τα δύο ΑΠ αποτέλεσαν προσπάθειες σύγκλισης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με τις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές. Ως απώτερος στόχος της εισαγωγής των δύο ΑΠ προβάλλεται η ανταπόκριση του εκπαιδευτικού συστήματος στις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται από την παγκοσμιοποίηση και τις ραγδαίες επιστημονικο-τεχνολογικές εξελίξεις, προκειμένου αυτό να συμβάλει στην επιτυχή κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων. Βασική αρχή του ΔΕΠΠΣ είναι η διατήρηση των διακριτών μαθημάτων και η σύνδεση της γνώσης διαφορετικών σχολικών αντικειμένων μέσω της διαθεματικότητας. Το ΔΕΠΠΣ διαφοροποιείται από τα προηγούμενα ΑΠ ως προς την εισαγωγή διδακτικών καινοτομιών (π.χ. την καθιέρωση των σχεδίων εργασίας (projects)).

Το ΑΠ του 2011 κατασκευάστηκε στο πλαίσιο της φιλόδοξης μεταρρύθμισης του «Νέου Σχολείου-Πρώτα ο μαθητής», μιας προσπάθειας «εκσυγχρονισμού» της ελληνικής εκπαίδευσης και σύγκλισής της με τις ευρωπαϊκές πολιτικές (Tsatsaroni et al., 2015). Πρόκειται για ένα ανοικτό ΑΠ που είναι προσανατολισμένο προς τις

επικοινωνιακές ανάγκες του σύγχρονου πολυπολιτισμικού, τεχνολογικά αναπτυγμένου και παγκοσμιοποιημένου περιβάλλοντος (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Στο συγκεκριμένο ΑΠ εντοπίστηκαν με μεγαλύτερη ένταση οι υπερεθνικοί λόγοι για τις επικοινωνιακές δεξιότητες και τον γλωσσικό γραμματισμό.

5^ο Κεφάλαιο: Επιστημολογικές προσεγγίσεις του αναλυτικού προγράμματος, διεθνείς τάσεις κατασκευής του, εθνικές αναπλαισιώσεις και τοπικές πραγματώσεις του

5.1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια ο σχεδιασμός των ΑΠ και η πραγμάτωση των πολιτικών του ΑΠ έχει αναχθεί σε επιστημολογικό, ιδεολογικό και πολιτικό ζήτημα, γύρω από το οποίο συναρθρώνονται ανταγωνιστικοί λόγοι, όχι μόνο στο επιστημονικό αλλά και στο δημόσιο πεδίο πολλών εθνικών κρατών (Altinyelken, 2015). Αυτή η αντιπαράθεση συχνά οξύνεται, εξαιτίας των πολλαπλών στόχων που θέτει ένα ΑΠ, στο πλαίσιο των σύγχρονων «κοινωνιών της γνώσης»: στόχων καθαρά γνωστικών, οικονομικών (παραγωγή, αναπαραγωγή και διάχυση της γνώσης, με σκοπό την επίτευξη της ανταγωνιστικότητας του εθνικού κράτους), καθώς και κοινωνικοπολιτικών (π.χ. της διαμόρφωσης των πολιτών) (Yates & Young, 2010). Γι' αυτόν τον λόγο, τα ερωτήματα σχετικά με ποιες μορφές γνώσης είναι πιο σημαντικές και ποιες είναι οι καλύτερες μέθοδοι μετάδοσης, πρόσκτησης και αξιολόγησης της γνώσης βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, αρχικά, επιχειρείται μια αποτύπωση των κύριων επιστημολογικών προσεγγίσεων του ΑΠ. Σκοπός αυτής της προσπάθειας είναι να αναδειχθεί το επιστημολογικό υπόβαθρο πάνω στο οποίο αναπτύσσεται η συζήτηση –και, ενίοτε, η αντιπαράθεση– σχετικά με τη δυνατότητα πρόσβασης του ανθρώπου σε κάποια μορφή «αντικειμενικής» γνώσης, καθώς και αναφορικά με το ποιες μορφές γνώσης πρέπει να συμπεριλαμβάνονται σε ένα σύγχρονο ΑΠ. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται ένα σημαντικό σώμα βιβλιογραφίας το οποίο προσεγγίζει κριτικά τις παγκόσμιες τάσεις κατασκευής του ΑΠ. Στις τελευταίες ενότητες του κεφαλαίου γίνεται μια επισκόπηση της βιβλιογραφίας που επικεντρώνεται στις αναπλαισιώσεις των υπερεθνικών πολιτικών για το ΑΠ, και, πιο εστιασμένα, στις αναπλαισιώσεις των πολιτικών για τον γλωσσικό γραμματισμό, σε συγκεκριμένα εθνικά και τοπικά πλαίσια.

5.2. Επιστημολογικές προσεγγίσεις του αναλυτικού προγράμματος

Όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή του παρόντος κεφαλαίου, τις προηγούμενες δεκαετίες η Θεωρία του ΑΠ αναδείχθηκε ένα ραγδαία μεταβαλλόμενο και πολυδιάστατο ερευνητικό πεδίο, εντός του οποίου αναπτύχθηκαν ποικίλες θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις (Deng, 2018). Το παραδοσιακό ερώτημα γύρω από το οποίο περιστρέφεται η θεωρία του ΑΠ είναι ποια γνώση αξίζει περισσότερο να κατακτήσουν οι εκπαιδευόμενοι σε όλες τις βαθμίδες και τις μορφές της εκπαίδευσης (π.χ. Deng, 2015· Muller, 2000· Young, 2013). Πρόκειται για ένα κρίσιμο ερώτημα, με «ανοιχτή» και ιστορικά μεταβαλλόμενη απάντηση, και με δύο αλληλεξαρτώμενους στόχους: «τη μετάδοση της προηγούμενης γνώσης» και «την ικανότητα να χρησιμοποιεί κάποιος αυτή τη γνώση για να παράγει νέα γνώση» (Young, 2013: 101). Όπως ο Deng (2015) αναφέρει, αυτό το ερώτημα είναι πολύπλευρο, καθώς ενέχει τρεις διαστάσεις: α. μια επιστημολογική, η οποία συνδέεται με τους ποικίλους τρόπους πρόσβασης στη γνώση, β. μια κανονιστική, που σχετίζεται με τους στόχους της εκπαίδευσης, και γ. μια πρακτική, η οποία αναφέρεται στην κατασκευή ενός ΑΠ.

Σε μια σύντομη ιστορική επισκόπηση των θεωρητικών και μεθοδολογικών προσεγγίσεων του ΑΠ, οι Nordin και Sundberg (2018) σημειώνουν ότι για πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα τα ερωτήματα σχετικά με τις παραπάνω διαστάσεις του ζητήματος αναλύονταν από την οπτική της ψυχολογίας, σε μια περίοδο η οποία μπορεί να περιγραφεί ως η «ψυχολογική φάση της Θεωρίας του ΑΠ» (σ. 820). Ωστόσο, κατά τη δεκαετία του 1960, στις ΗΠΑ, η δυσαρέσκεια πολλών ερευνητών για την κυριαρχία των ψυχολογικών προσεγγίσεων στο πεδίο οδήγησε κάποιους ερευνητές, όπως τον Schwab (1969, όπ. αναφ. στο Nordin & Sundberg, 2018), να υποστηρίξουν την ανάγκη σύνδεσης της Θεωρίας του ΑΠ με την πρακτική.

Μια δεκαετία αργότερα, ο Pinar, ανταποκρινόμενος σε αυτό το αίτημα του Schwab, στο άρθρο του «The reconceptualization of curriculum studies» (1978, όπ. αναφ. στο Deng, 2018) σηματοδοτεί μια αλλαγή παραδείγματος στην ανάπτυξη του ΑΠ, μέσω μιας «πολυ-ρηματικής (multi-discursive) ακαδημαϊκής κατανόησης του ΑΠ» (π.χ. μέσω ιστορικών και πολιτικών προσεγγίσεων, αυτοβιογραφικών κ.ά., ή

από την οπτική των Σπουδών του φύλου, της φαινομενολογίας, του μεταμοντερνισμού, του μεταδομισμού κ.ά.) (Deng, 2018: 691). Άμεσα συνδεδεμένο με το παραπάνω κίνημα είναι μια «διακριτή μορφή γραφής (curriculum writing) για ΑΠ» (Deng, 2018: 692) που αποκαλείται «θεωρητικοποίηση του ΑΠ» ή «σύγχρονη θεωρητικοποίηση του ΑΠ» («curriculum theorizing» ή «contemporary curriculum theorizing»). Η συγκεκριμένη θεώρηση διακρίνεται από τη διεύρυνση του σκοπού, καθώς και των θεωρητικών και μεθοδολογικών προσεγγίσεων του πεδίου του ΑΠ, προκειμένου να συμπεριληφθούν τα ζητήματα της κουλτούρας, της εθνότητας, της φυλής, του φύλου, της υποκειμενικότητας, της ταυτότητας κ.ά. Αυτές οι θεωρητικές προσεγγίσεις πηγάζουν από παραδοσιακούς ανθρωπιστικούς λόγους, τις κοινωνικές επιστήμες, αλλά επίσης και από τους πιο πρόσφατους φιλοσοφικούς λόγους του μεταμοντερνισμού, του μεταδομισμού, της αποδόμησης, του φεμινισμού κ.ά. Από τις αρχές του 21^{ου} αι., αναδύονται οι «μετα-εννοιολογικές σπουδές του ΑΠ» («post conceptualist curriculum studies»), οι οποίες επιδιώκουν να διευρύνουν το πεδίο και τις θεωρητικές οπτικές της «θεωρητικοποίησης του ΑΠ». Συμπεριλαμβάνουν νέες «εκκεντρικές και εξωτικές» προσεγγίσεις του ΑΠ (π.χ. τους σχηματισμούς της ομοφυλοφιλίας της υπαίθρου, την ιδεολογία της ευγονικής, της πολιτικής της αυτοκτονίας κ.ά.) που εμβολιάζονται από νέα θεωρητικά εγχειρήματα (π.χ. τον μετα-ανθρωπισμό) (ό.π.).

Οι παραπάνω αναπτύξεις της Θεωρίας του ΑΠ καταδεικνύουν ότι ζητήματα όπως ο σχεδιασμός και το περιεχόμενο του ΑΠ, «η εσωτερική δουλειά του σχολείου» ως πολύπλοκου θεσμού (Westbury, 2008, όπ. αναφ. στο Deng, 2018: 692) έχουν εγκαταλειφθεί από τους σύγχρονους θεωρητικούς του πεδίου. Έτσι, πολλοί ερευνητές κάνουν πλέον λόγο για «κρίση» του πεδίου του ΑΠ, επιβεβαιώνοντας και επικαιροποιώντας τη σχετική άποψη που διατύπωσε ο Schwab σχετικά με τις εξελίξεις στο πεδίο της Θεωρίας του ΑΠ στις ΗΠΑ, το 1970 (1970/2013, όπ. αναφ. στο Deng, 2018). Ο Deng (2018: 702) υποστηρίζει ότι, για να ξεπεραστεί αυτή η κρίση⁴⁰, οι θεωρητικοί του ΑΠ πρέπει να στρέψουν το

⁴⁰ Οι σύγχρονοι μελετητές εντοπίζουν έξι συμπτώματα της «κρίσης» του πεδίου του ΑΠ (Deng, 2018): 1. περιθωριοποίηση των μελετητών του ΑΠ κατά τον σχεδιασμό των ΑΠ και αντικατάστασή τους από ειδικούς της αξιολόγησης, της ψυχολογίας, των επιστημών της αγωγής κ.ά., 2. στροφή από τη διατύπωση λόγων για το αντικείμενο του πεδίου προς τη διατύπωση μετα-θεωριών, δηλαδή λόγων σχετικών με τους λόγους για το πεδίο, 3. αποκρήρυξη όλων των παραδοσιακών

ενδιαφέρον τους «στην πρακτική και εσωτερική δουλειά του σχολείου, η οποία καθορίζεται από ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο ΑΠ ή υλικό, συγκεκριμένους/ες μαθητές/τριες και συγκεκριμένους/ες εκπαιδευτικούς, μέσα σε ένα συγκεκριμένο διδακτικό πλαίσιο».

Από τη δεκαετία του 1970 η Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης ανέδειξε ότι η εκπαιδευτική γνώση αποτελεί αντικείμενο διαμάχης μεταξύ κοινωνικών ομάδων με διαφορετικά συμφέροντα και διαφορετικές οπτικές θεώρησης (standpoints) της εκπαίδευσης. Το στοιχείο που διακρίνει τη Νέα Κοινωνιολογία από τις προηγούμενες και σύγχρονες της κοινωνιολογικές θεωρήσεις της εκπαίδευσης είναι η εστίασή της στο σχολικό πρόγραμμα και τη σχολική παιδαγωγική, και στον τρόπο με τον οποίο αυτά διαμεσολαβούν στη διαδικασία διαμόρφωσης της συνείδησης των υποκειμενικότητων. Δηλαδή, η Νέα Κοινωνιολογία επιχείρησε να καταδείξει την κοινωνική κατασκευή της σχολικής γνώσης, καθώς και των άλλων κατηγοριών που σχετίζονται με τις σχολικές διαδικασίες (π.χ. «σχολική επιτυχία», «ικανότητα»), γεγονός που είχε αγνοηθεί τόσο από τις μακροσκοπικές προσεγγίσεις του δομικού λειτουργισμού, όσο και από τις μικροδομικές της συμβολικής διαντίδρασης (βλ. Gewirtz & Gribb, 2010).

Σε αυτή την επιστημολογική εξέλιξη ορόσημο αποτελεί η έκδοση του βιβλίου του Young με τίτλο «Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης» το 1971, με το οποίο ο Young έστρεψε την προσοχή στην επιλογή και οργάνωση της επίσημης γνώσης και στον τρόπο με τον οποίο αυτή συμβάλλει στην πολιτισμική αναπαραγωγή σε διαφορετικές κοινωνικές «αρένες» (Gewirtz & Gribb, 2010). Ο Young κατανόησε το ερώτημα «ποια γνώση αξίζει περισσότερο» ως πολιτικό και ιδεολογικό ζήτημα, γύρω από το οποίο διάφορες κοινωνικές δυνάμεις αγωνίζονται να κυριαρχήσουν (βλ. Nordic & Sundberg, 2018).

Ωστόσο, η Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης μετασηματίστηκε σε μεγάλο βαθμό στις θεωρίες του μεταδομισμού, του μεταμοντερνισμού, του εποικοδομητισμού (constructivism) και του κοινωνικού κονστρουξιονισμού (social constructionism), οι οποίες αποδέχονται την κοινωνική κατασκευή και τη

θεωριών και αρχών του ΑΠ των ΗΠΑ, 4. αποστασιοποίηση από τις πραγματικές πρακτικές των σχολείων και των σχολικών τάξεων, 5. επανάληψη παλαιότερων φιλοσοφικών ιδεών, μέσω της εκ νέου ανακάλυψης και ερμηνείας τους, και β. στροφή προς ένθερμες προσωπικές αντιπαραθέσεις, που απειλούν τον διάλογο εντός του πεδίου.

σχετικότητα της γνώσης (Gewirtz & Gribb, 2010· Moore, 2013). Έτσι, οι συγκεκριμένες εξελίξεις οδήγησαν σε μια διχοτομία μεταξύ του «θετικιστικού απολυταρχισμού» και του «εποικοδομιστικού σχετικισμού» (Lilliedahl, 2015). Ο πρώτος βλέπει τη γνώση ως παγκόσμια, αποπλαισιωμένη και άμοιρη συμφερόντων, ενώ ο δεύτερος ως κατασκευασμένη από τις κοινωνικές, πολιτισμικές και ιδεολογικές συνθήκες (Maton & Moore, 2010). Παράλληλα, οι νεομαρξιστικές προσεγγίσεις αντιμετωπίζουν το ΑΠ ως μηχανισμό αναπαραγωγής των κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων, δηλαδή ως μια πολιτική κατασκευή που αντανακλά τα συμφέροντα αυτών που κατέχουν τον εξουσία (Apple, 2004).

Στο πλαίσιο του διαλόγου για τη δυνατότητα και τους τρόπους προσέγγισης της γνώσης και της αλήθειας, μια ομάδα ερευνητών ασκούν κριτική στις προσεγγίσεις της γνώσης και της αλήθειας από τον κοινωνικό εποικοδομητισμό (social constructivist), τις μεταδομιστικές θεωρίες και τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες της μάθησης, που συχνά κυριαρχούν στην εκπαιδευτική έρευνα (βλ. Moore, 2013· Young 2013· Young & Muller, 2010). Ασκούν επίσης κριτική στις νεομαρξιστικές προσεγγίσεις ότι αντικαθιστούν το ερώτημα «ποια γνώση αξίζει περισσότερο» με το ερώτημα «τίνος η γνώση αξίζει περισσότερο» (από την άποψη της κοινωνικής τάξης, του φύλου, της φυλής ή των σχέσεων εξουσίας). Συνεπώς, αν και αναγνωρίζουν την αξία των παραπάνω προσεγγίσεων για την ανάδειξη της σύνδεσης των κοινωνικών σχέσεων εξουσίας με τη γνώση, υποστηρίζουν ότι αυτές δεν εξετάζουν τις σχέσεις εντός της εκπαίδευσης. Παράλληλα, όπως χαρακτηριστικά ο Moore (2013: 141) αναφέρει, οι σχετικιστικές και μεταδομιστικές προσεγγίσεις ταυτίζουν τη γνώση με τη «φωνή»:

Ασχολούνται μόνο με τις αδρές αλλαγές στη «φωνή», από τη φωνή της μεσαίας τάξης σε αυτή της εργατικής τάξης, από του άνδρα στις γυναίκες, από των μαύρων στον λευκών, από των αποίκων στον ιθαγενών κ.ο.κ.. Αυτό, σχεδόν αναπόφευκτα οδηγεί σε προσεγγίσεις με τη μορφή ενός επιστημολογικά αδύναμου γνωστικού σχετικισμού, καθώς η γνώση δεν είναι παρά μόνο «φωνή» Κατά κρίσιμο τρόπο, τέτοιες προσεγγίσεις αγνοούν το πρόβλημα της «αναπλαισίωσης».

Για να υπερβούν αυτές τις θεωρούμενες αδυναμίες των παραπάνω προσεγγίσεων, οι οπαδοί του «κοινωνικού ρεαλισμού» («social realism») εισάγουν

μα νέα προσέγγιση του ζητήματος της γνώσης. Αποδέχονται τον κοινωνικό⁴¹ χαρακτήρα της γνώσης, δηλαδή τον ρόλο «της ανθρώπινης εμπρόθετης δράσης στην παραγωγή της γνώσης», καθώς και τον ιστορικό χαρακτήρα κάθε μορφής γνώσης (Young, 2003: 113). Ταυτόχρονα, υποστηρίζουν την αντικειμενικότητα της γνώσης που παράγεται από τις κοινότητες των ειδικών, με το επιχείρημα ότι αυτές είναι «σχετικά ανεξάρτητες από κάθε κοινωνική (εμπειρική) βάση» (Moore, 2013: 346). Η «αντικειμενικότητα» της γνώσης των ειδικών έγκειται στη χρήση ποικίλων μεθόδων για τη γένεση και την επαλήθευσή της.

Ουσιαστικά, ο κοινωνικός ρεαλισμός, αν και αναγνωρίζει την εξάρτηση της γνώσης από το εκάστοτε ιστορικό πλαίσιο, αποδέχεται ότι «οι ισχυρές ασυνέχειες μεταξύ της γνώσης και της κοινής λογικής είναι οι πραγματικές συνθήκες που μας επιτρέπουν να αποκτήσουμε γνώση για τον κόσμο» (Young, 2003: 113-114). Έτσι, «ένα ΑΠ του μέλλοντος χρειάζεται να αντιμετωπίζει τη γνώση ως ένα διακριτό και μη αναγώγιμο στην ιστορική διαδικασία στοιχείο, κατά την οποία τα άτομα αγωνίζονται να υπερβούν τις περιστάσεις στις οποίες βρίσκονται» (Young, 2003: 114). Οι περιστάσεις αναφέρονται «στη δημιουργία, την αναδημιουργία και τη διάσχιση των συνόρων μεταξύ των επιστημονικών πεδίων, και μεταξύ του σχολείου και του χώρου εργασίας ή της καθημερινής γνώσης» (ό.π).

Οι οπαδοί του κοινωνικού ρεαλισμού⁴², στηριζόμενοι στο έργο των Durkheim, Vygotsky και Bernstein, (Young, 2003· Young & Muller, 2013), εισάγουν και αναπτύσσουν σταδιακά την έννοια της «ισχυρής γνώσης» ως κοινωνιολογική έννοια και ως αρχή του ΑΠ (Muller & Young, 2019· Wheelahan,

⁴¹ Για να υποστηρίξει τον κοινωνικό χαρακτήρα της γνώσης ο Young (2003) στηρίζεται στους Marx, Durkheim και Vygotsky.

⁴² Οι οπαδοί του κοινωνικού ρεαλισμού δανείζονται τη διάκριση μεταξύ εξειδικευμένης («ισχυρής γνώσης») και μη εξειδικευμένης μορφής γνώσης από τη διάκριση που κάνει ο Durkheim μεταξύ «εσωτερικής»/«ιερής» γνώσης («esoteric»/«sacred») και «κοσμικής»/«βέβηλης» («mundane»/«profane») γνώσης (Bernstein, 1990, 2000). Αυτές οι διαφορετικές μορφές γνώσης, σύμφωνα με τον Durkheim, εντοπίζονται σε όλες τις κοινωνίες. Η εσωτερική γνώση είναι η θεωρητική και διανοητική γνώση, η οποία χαρακτηρίζεται ως ιερή, γιατί συνδέεται με τη θρησκεία, καθώς η θρησκευτική γνώση ήταν πάντα η πλέον αφηρημένη μορφή γνώσης. Η θρησκευτική γνώση αργότερα εκφράστηκε ως η εξειδικευμένη μορφή γνώσης των επιστημών, ίσως επειδή είναι αυτή που διαπραγματεύεται τα σύνορα μεταξύ υλικού και άυλου κόσμου. Ο Durkheim συνέδεσε τις διαφορετικές μορφές γνώσης με τις διαφορετικές μορφές κοινωνικής οργάνωσης: η βέβηλη γνώση διακρίνει τις κοινωνίες με μηχανική αλληλεγγύη, ενώ η ιερή, τις κοινωνίες με οργανική αλληλεγγύη (βλ. Bernstein, 1990, 2000).

2010· Young, 2013· Young & Muller, 2013). Όπως ο Young υποστηρίζει, υπάρχουν μορφές γνώσης που τις κατέχουν οι ισχυροί («knowledge of the powerful») και μορφές «ισχυρής γνώσης» («powerful knowledge») οι οποίες παρέχουν σημαντικά πλεονεκτήματα σε αυτούς που την κατέχουν (Young, 2008, 2013). Οι τελευταίες είναι ισχυρές, επειδή προσφέρουν στο άτομο αξιόπιστες κατανοήσεις και ερμηνείες του κόσμου, «μια γλώσσα για να εμπλακεί [κάποιος] σε ηθικές και άλλου είδους αντιπαραθέσεις» (Young, 2008: 14), ενώ παράλληλα καθιστούν το άτομο ικανό να δραπετεύσει από τις συγκεκριμένες εμπειρίες του και «να οραματιστεί εναλλακτικές και νέες δυνατότητες» (Young & Muller, 2013: 245· βλ. και Young, 2013). Ο Young (2013) υποστηρίζει ότι οι ισχυρές μορφές γνώσης⁴³ είναι οι γνώσεις των γνωστικών αντικειμένων, των πειθαρχιών (disciplines)⁴⁴.

Σύμφωνα με τον Young (2008), την αντικειμενικότητα αυτής της γνώσης εγγυώνται τα δίκτυα, τα ιδρύματα και οι κώδικες πρακτικής που οικοδομήθηκαν με την πάροδο του ιστορικού χρόνου και διαμέσου των ιστορικών χώρων. Πρόκειται για την ιδιαίτερη «ικανότητα των διανοητικών πεδίων να οικοδομούν ισχυρή και συσσωρευμένη γνώση σε όλες τις εποχές» (Maton & Moore, 2010: 6). Γι' αυτό τον λόγο, η παροχή του δικαιώματος πρόσβασης όλων των παιδιών σε αυτές τις μορφές ισχυρής γνώσης αποτελεί για τους συγκεκριμένους ερευνητές ζήτημα κοινωνικής δικαιοσύνης⁴⁵ (Young, 2013).

⁴³ Αυτή η γνώση μπορεί να εφαρμοστεί όχι μόνο στις Φυσικές Επιστήμες, στην Τεχνολογία, τη Μηχανική και στα Μαθηματικά, αλλά και στην Ηθική, τη Λογοτεχνία και τις Τέχνες, τη Γεωγραφία, την Ιστορία, τις Κοινωνικές και Ανθρωπιστικές Επιστήμες (Young, 2008· Young & Muller, 2013).

⁴⁴ Αυτές οι μορφές γνώσης διακρίνονται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά: α. είναι εξειδικευμένες ως προς τον τρόπο παραγωγής και μετάδοσής τους, καθώς παράγονται σε εξειδικευμένα ερευνητικά κέντρα από ειδικούς στα ποικίλα επιστημονικά πεδία, ενώ μεταδίδονται μέσα από συγκεκριμένα σχολικά αντικείμενα, β. διαφοροποιούνται από τις εμπειρίες τις οποίες τα παιδιά ή οι ενήλικες μεταφέρουν στο σχολείο ή στο πανεπιστήμιο αντίστοιχα, και γ. είναι συστηματικές και μπορούν να γίνουν η βάση για γενικεύσεις και προβλέψεις πέρα από συγκεκριμένες περιστάσεις και πλαίσια (Young, 2013). Η ισχυρή γνώση διακρίνεται επίσης από τη συνεκτικότητά της και τη δυνατότητά της για γενικεύσεις, επεξηγήσεις και κυρίως για διεύρυνση των οριζόντων (Muller & Young, 2019).

⁴⁵ Η έννοια της «ισχυρής γνώσης» αξιοποιήθηκε από κάποιους ερευνητές για τον σχεδιασμό διάφορων ΑΠ κυρίως της Ιστορίας, της Γεωγραφίας και των Μαθηματικών, του ΑΠ της Ν. Αφρικής το 2005, καθώς και της Αγγλίας στις αρχές της δεκαετίας του 2010, με την άμεση εμπλοκή του Young (βλ. Hoadley, 2015· Muller & Young, 2019· Young, 2015).

Ωστόσο, πολλοί ερευνητές άσκησαν κριτική στην έννοια της ισχυρής γνώσης ως αρχής του ΑΠ. Ο Beck (2013) αναγνωρίζει τη σημασία της άποψης του Young ότι η γνώση των πειθαρχιών (disciplines), που αφορά αφηρημένα νοήματα διαφορετικά από την καθημερινή γνώση, μπορεί δυνητικά να οδηγήσει την ανθρώπινη κατανόηση πέρα από συγκεκριμένες εμπειρίες. Ωστόσο, αμφισβητεί τις πραγματικές διαδικασίες πρόσβασης στην ισχυρή γνώση, επισημαίνοντας ότι εξακολουθούν να υφίστανται ανθεκτικοί κοινωνικοί και εκπαιδευτικοί παράγοντες που αναπαράγουν τα εκπαιδευτικά προνόμια και τους εκπαιδευτικούς αποκλεισμούς. Ένας από αυτούς είναι η αδυναμία των ΑΠ που βασίζονται στην ισχυρή γνώση των πειθαρχιών να επιτρέψουν στους μαθητές να κάνουν «συνδέσεις με νόημα» του δικού τους καθημερινού κόσμου και της εμπειρίας τους με τους «αναγκαστικά απόμακρους κόσμους των πειθαρχιών» (σ. 187). Ο Beck υπενθυμίζει ακόμη ότι υπάρχει μια μακρά κοινωνιολογική ερευνητική παράδοση που δείχνει ότι η πρόσβαση στην ισχυρή γνώση απαιτεί μια μακρόχρονη διαδικασία μύησης στον τρόπο λειτουργίας της, η οποία την καθιστά απροσπέλαστη για την πλειονότητα των μαθητών. Η Yates (2009: 22) εκφράζει την παραπάνω άποψη ως εξής:

Αν προσπαθήσουμε να μελετήσουμε το ΑΠ και την παιδαγωγική μαζί, και σε συνδυασμό με μια εστίαση σε πραγματικούς εκπαιδευόμενους διαχρονικά [...], το ζήτημα του τι καθίσταται δυνατό ή (τι) προκύπτει φαίνεται διαφορετικό από αυτό που είναι ορατό μέσα από το πρίσμα μιας αφηρημένης αντιμετώπισης της γνώσης των πειθαρχιών και της δύναμής της.

Η Hoadley (2015) σημειώνει ότι από την παραπάνω συζήτηση προκύπτει ότι το πρόβλημα του σχολείου εντοπίζεται στη σχέση του ΑΠ με την παιδαγωγική: δηλαδή πώς μπορεί τελικά το σχολείο να βοηθήσει τους μαθητές να συνδέσουν τον καθημερινό κόσμο και τις εμπειρίες τους με τις «αναγκαστικά απόμακρες πειθαρχίες της εσωτερικής γνώσης» (Beck, 2013: 187). Όπως μερικοί ερευνητές επισημαίνουν, απαιτείται μεγάλη εμπειρική και διανοητική προσπάθεια, προκειμένου να μεταφραστεί παιδαγωγικά η ισχυρή γνώση σε αρχή του ΑΠ⁴⁶. Ο Morgan (2015: 14) θέτει το ζήτημα ως εξής:

⁴⁶ Οι Muller και Young (2019) επιφυλάσσουν να απαντήσουν στο μέλλον στο ερώτημα πώς είναι δυνατόν η ισχυρή γνώση να συνδεθεί με τις καθημερινές εμπειρίες των μαθητών, και να μην προκαλεί ανία και αποξένωση.

Το ζητούμενο είναι να αναπτύξουμε ένα μελλοντικό ΑΠ βασισμένο στη γνώση, η οποία επίσης ως «καλύτερη» γνώση ανταποκρίνεται στις κοινωνικές συνθήκες στις οποίες παράγεται. Αυτό θα απαιτήσει νέα πρωτόκολλα για την αναπλαισίωση της γνώσης από τις πειθαρχίες στα σχολικά αντικείμενα, καθώς επίσης και νέα δίκτυα που θα αποφαίνονται σχετικά με το τι υπολογίζεται ως «καλύτερη» γνώση, και επιπλέον αλλαγές στη διάπλαση των εκπαιδευτικών.

Παράλληλα, η «ισχυρή γνώση» ως επιστημολογική αρχή κατασκευής του ΑΠ έχει κατηγορηθεί ότι αποσυνδέει το ΑΠ από το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτικό συγκείμενό του. Ο Jones (2015) ισχυρίζεται ότι ο Young αποκλείει κάποια από τα κεντρικά κοινωνιολογικά ζητήματα στις συζητήσεις του για την «ισχυρή γνώση». Βάζοντας σε παρένθεση τα ζητήματα της επιτελεσματικότητας, του λογιστικού ελέγχου, της αξιολόγησης και του τεύλορισμού της εργασίας μέσα στα οποία λειτουργούν τα σχολεία της Αγγλίας, δημιουργεί έναν «καθαρό» χώρο για την εφαρμογή του ΑΠ. Ωστόσο, ο Jones ισχυρίζεται ότι η εστίαση στο «σύνολο του κοινωνικού πλέγματος» (σ. 498), το οποίο συμπεριλαμβάνει τόσο τις κοινωνικές σχέσεις της γνώσης όσο και τις μορφές του ΑΠ, είναι απαραίτητη για τη διατύπωση πιο δύσκολων, αλλά ταυτοχρόνως πιο ρεαλιστικών προτάσεων σχετικά με τις αρχές κατασκευής των ΑΠ.

Κάποιοι ερευνητές ασκούν κριτική στην ιδέα της «ισχυρής γνώσης» ως αρχής κατασκευής του ΑΠ, από την οπτική του κοινωνικού εποικοδομητισμού. Για παράδειγμα, οι Zipin, Fataar και Brennan (2015· βλ. και Hattam, Brennan, Zipin, & Comber, 2009· Zipin, 2009· Zipin, Sellar, & Hattam, 2012), χωρίς να αμφισβητούν πλήρως την άποψη ότι η ισχυρή γνώση συμβάλλει στην κριτική ενδυνάμωση αυτών που την κατέχουν, αρνούνται την αντικειμενικότητα και την παγκοσμιότητά της, αναγνωρίζοντας ότι κάθε γνώση είναι ένα κοινωνικό προϊόν, πολιτισμικά πλαίσιοθετημένο. Παράλληλα, αρνούνται ότι η γνώση που προέρχεται από την κοινή λογική και τις καθημερινές εμπειρίες των ατόμων και των ομάδων είναι μια ελλειμματική μορφή γνώσης (βλ. και Michelson, 2004).

Από αυτή την οπτική, οι συγκεκριμένοι ερευνητές θεωρούν ότι η «ισχυρή γνώση» των ΑΠ πρέπει να συνοδεύεται από τις «πηγές γνώσης» («funds of knowledge»)⁴⁷ που προέρχονται από το πολιτισμικό περιβάλλον, τις πρακτικές και

⁴⁷ Οι «πηγές γνώσης» συνιστούν μια υβριδική θεωρητική και μεθοδολογική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης, η οποία αναπτύχθηκε αρχικά από τον ανθρωπολόγο Louis Moll και

τις παραδόσεις της κοινότητας στην οποία ανήκουν οι μαθητές. Οι ερευνητές θεωρούν ότι η γνώση που είναι σημαντική για τους μαθητές προέρχεται από τις βιωμένες εμπειρίες και τον κόσμο τους, εκεί «όπου οι προδιαθέσεις και οι ταυτότητές τους εδράζονται βαθιά και προσωπικά» (Zipin et al., 2012: 181). Αυτή η γνώση μπορεί να προσφέρει πόρους για την κατασκευή του ΑΠ. Από αυτή την οπτική, η κοινότητα στην οποία ανήκουν οι μαθητές δεν αντιμετωπίζεται ως πολιτισμικά ελλειμματική, δηλαδή ως κάτι από το οποίο τα παιδιά πρέπει να προστατευθούν και να αποδράσουν. Αντίθετα, θεωρείται μια δυναμική και «ζώσα διαδικασία», «στην οποία οι άνθρωποι (διαρκώς) αλληλεπιδρούν και επικοινωνούν κοινωνικά, (ανα)δημιουργώντας πράγματα και πρακτικές, και τα επενδύουν με λογική και νόημα»⁴⁸ (Zipin, 2009: 324).

τους συνεργάτες του. Οι ερευνητές με τον όρο «πηγές γνώσης» περιέγραψαν «τα ιστορικά συσσωρευμένα και πολιτισμικά αναπτυγμένα σώματα γνώσης και δεξιοτήτων (που είναι) ουσιώδη για τη λειτουργία και την ευημερία των ατόμων και των οικογενειών» (Moll, Amanti, Neff, & Gonzalez, 1992: 133). Ο Moll και οι συνεργάτες του προσπάθησαν να εφαρμόσουν την κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky (ιδίως τις έννοιες της «διαμεσολάβησης» και της «ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης») στη γλωσσική εκπαίδευση δίγλωσσων μαθητών σε πόλη του Μεξικού, στα μέσα της δεκαετίας του 1980. Σκοπός του συγκεκριμένου ερευνητικού προγράμματος ήταν η διερεύνηση των σχολικών και οικογενειακών πρακτικών της εργατικής τάξης και η «ανάπτυξη καινοτομιών στη διδασκαλία που να βασίζονται στη γνώση και στις δεξιότητες που εντοπίζονται στις οικογένειες» (ό.π.: 132).

⁴⁸ Στην προσέγγιση των «πηγών γνώσης» βασίστηκε η λογική ενός συνεργατικού ερευνητικού προγράμματος (έρευνας δράσης) που υλοποιήθηκε σε 10 δημόσια σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε μια πολυπολιτισμική και υποβαθμισμένη περιοχή της Βόρειας Αυστραλίας (2004-2007) (Hattam et al., 2009· Zipin et al., 2012· Zipin, 2009). Σκοπός της έρευνας ήταν ο επανασχεδιασμός του ΑΠ και της παιδαγωγικής, προκειμένου να διακοπεί η αναπαραγωγή των ανισοτήτων και να προωθηθεί η κοινωνική δικαιοσύνη. Οι ερευνητές επικεντρώθηκαν στη στενή διασύνδεση των «πηγών γνώσης» με το ΑΠ, μέσω της γεφύρωσης της γνώσης του τόπου και των τοπικών γραμματισμών με γνωστικά αντικείμενα του ΑΠ (Αγγλικά, Μαθηματικά, Περιβαλλοντικές και Νομικές Σπουδές κ.ά.) (Hattam et al., 2009). Οι τοπικοί γραμματισμοί διευρύνθηκαν, ώστε να συμπεριλάβουν λαϊκές κουλτούρες και υπο-κουλτούρες, καθώς και την κουλτούρα των ΜΜΕ, στοιχεία που οι μαθητές μεταφέρουν στις σχολικές τάξεις.

Έτσι, οι ερευνητές ανέλαβαν το έργο να μεταφέρουν αυτή τη γνώση στη σχολική τάξη, δημιουργώντας ένα πιο ισονομικό, δημοκρατικό και διανοητικά πλούσιο ΑΠ, το οποίο λαμβάνει υπόψη τις πολλαπλές και ενδεχομενικές σχέσεις και πρακτικές σε συγκεκριμένα εγκαθιδρυμένα πλαίσια ζωής, τις αξίες και τα νοήματα που οικοδομούνται μέσα σε αυτά. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι ερευνητές αντιλαμβάνονται την εμπλοκή με τη γνώση της κοινότητας ως μια «ηθική επιταγή να τιμήσουν τις πολιτισμικές και ιστορικές ζωές (των μαθητών) τους» και να ενισχύσουν την κοινωνική δικαιοσύνη (Zipin et al., 2012: 181). Ωστόσο, όπως οι ίδιοι επισημαίνουν, κατά την υλοποίηση του προγράμματος ανέκυψαν πολλά θεωρητικά και μεθοδολογικά προβλήματα, τα οποία οι συμμετέχοντες προσπάθησαν να διαχειριστούν με ποικίλους τρόπους (Zipin, 2009).

5.3. Παγκόσμιες τάσεις κατασκευής του αναλυτικού προγράμματος: επιστημολογικά και κανονιστικά ζητήματα

Ένα σημαντικό σώμα επιστημονικής βιβλιογραφίας προσεγγίζει κριτικά τις βαθιές αλλαγές που επιφέρουν οι παγκόσμιες τάσεις κατασκευής του ΑΠ στο οργανωτικό και επιστημολογικό πλαίσιο σχεδιασμού των ΑΠ στα ποικίλα εθνικά πλαίσια. Ταυτόχρονα, συζητά την κανονιστική διάσταση αυτών των τάσεων, η οποία συνδέεται με τους σκοπούς που θέτει κάθε κοινωνικό σύνολο για την εκπαίδευση σε μια δεδομένη ιστορική στιγμή (Deng, 2015). Όπως αναδείχθηκε στο 3^ο κεφάλαιο της παρούσας διδακτορικής διατριβής, οι παγκόσμιες τάσεις κατασκευής του ΑΠ, οι οποίες προωθούνται από τους υπερεθνικούς φορείς, συγκλίνουν στα ακόλουθα: α. προσανατολισμό του ΑΠ προς την καλλιέργεια δεξιοτήτων (competence-based curricula), β. έμφαση στον εκπαιδευόμενο και σε ενεργητικές μορφές παιδαγωγικής, και γ. εστίαση σε προκαθορισμένα κριτήρια αναφοράς (standard-based curricula) και μαθησιακά αποτελέσματα (outcome-based curricula)⁴⁹ (Alvunger, Soini, Philippou, & Priestley, 2021· Antunes, 2012· Deng,

Δύο από τα πιο σημαντικά προβλήματα ήταν: α. ο τρόπος με τον οποίο τα «αποθέματα γνώσης» θα τροφοδοτούνταν με τη «φωτεινή» («light») κι όχι με τη «σκοτεινή» («dark») γνώση που προέρχεται από τον κόσμο των μαθητών, και β. πώς θα μυσούνταν οι μαθητές στο περιεχόμενο της γνώσης και όχι στον τρόπο απόκτησης και συναλλαγής της γνώσης («πηγές παιδαγωγικής») (Zirip, 2009). Ένα τρίτο σοβαρό θέμα ήταν η διαχείριση της «σκοτεινής γνώσης» (π.χ. βία, κακοποίηση) και η ενσωμάτωσή της στο ΑΠ. Οι ερευνητές προέκριναν την πραγμάτευση λύσεων από κοινού με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, προκειμένου η «σκοτεινή» γνώση να μετασχηματιστεί σε «πηγές γνώσης». Σε άλλες περιπτώσεις επιχειρήθηκε μια συνειδητή απεμπλοκή του ΑΠ από τη σκοτεινή όψη της ζωής των μαθητών, ιδίως όταν οι μαθητές έδειχναν μεγάλη απροθυμία να εμπλακούν σε αυτήν στον χώρο του σχολείου, έναν χώρο στον οποίο βίωναν ασφάλεια. Γενικότερα, δόθηκε έμφαση στις φωτεινές πλευρές της ζωής των μαθητών στην κοινότητα (π.χ. στην απόκτηση δεξιοτήτων που καλλιεργούνται στην κοινότητα). Τέλος, μια ακόμη σοβαρή πρόκληση την οποία κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν οι ερευνητές είναι το γεγονός ότι οι σύνθετες γνώσεις εγείρουν αντιστάσεις και ανθεκτικότητα, και γενικότερα αντιδράσεις με τις οποίες οι μαθητές θωρακίζονται απέναντι στις δύσκολες συνθήκες της φτώχειας και του αποκλεισμού.

⁴⁹ Η Hoadley (2018) υποστηρίζει ότι αυτή η μεταστροφή από την εστίαση στο περιεχόμενο των ΑΠ (content-driven) προς την καλλιέργεια ικανοτήτων (competences-driven) και την επίτευξη προκαθορισμένων μαθησιακών αποτελεσμάτων (outcome-driven), σε συνδυασμό με την έμφαση σε παιδοκεντρικές/μαθητοκεντρικές μορφές παιδαγωγικής, παρατηρείται από τη δεκαετία του 1980. Σύμφωνα με την ερευνήτρια, αυτή η τάση έλκει τις ρίζες της από την προοδευτική

2015· Gewirtz, 2008· Nordin & Sundberg, 2016· Priestley & Philippou, 2019· Sivesind & Wahlström, 2016· Sundberg & Wahlström, 2012· Yates & Young, 2010· Young & Muller, 2010).

Οι ερευνητές που προσεγγίζουν κριτικά τις συγκεκριμένες τάσεις ασκούν κριτική στην ωφελμιστική και εργαλειακή προσέγγιση της γνώσης που προωθούν οι συγκεκριμένες πολιτικές, και τονίζουν τις συνέπειες που έχει αυτή στο περιεχόμενο των ΑΠ. Υποστηρίζουν ότι διεθνώς παρατηρείται μια στροφή προς αυτό που ο Bernstein (2000) ονομάζει «γενικισμός»: δηλαδή ΑΠ που εστιάζονται σε δεξιότητες και ικανότητες εγκάρσιες (transversal) και μεταβιβάσιμες (transferable) σε διαφορετικά πλαίσια, οι οποίες καθιστούν τους εκπαιδευομένους ικανούς να προσαρμόζονται στις ανάγκες της «ζωής» και της εργασίας (Antunes, 2012· Deng, 2015· Gewirtz, 2008· Nordin & Sundberg, 2016· Priestley & Philippou, 2019· Young & Muller, 2010). Οι Young και Muller (2010) συνδέουν αυτή τη στροφή προς τις δεξιότητες με ένα από τα τρία «εκπαιδευτικά σενάρια» που ενδέχεται να επικρατήσουν στο μέλλον, σύμφωνα με τους ερευνητές: μια τάση κατασκευής ενός τύπου ΑΠ που μπορεί να περιγραφεί με τον όρο «modularisation», δηλαδή μια τάση για απο-διαφοροποίηση («de-differentiation») της γνώσης και εξασθένιση των συνόρων τόσο μεταξύ των γνωστικών πεδίων (των πεδίων παραγωγής της γνώσης), όσο και μεταξύ της σχολικής και της καθημερινής γνώσης.

Η συγκεκριμένη εξέλιξη οδηγεί κάποιους ερευνητές στη διαπίστωση ότι η Θεωρία του ΑΠ έχει ουσιαστικά χάσει το αντικείμενό της, δηλαδή «το τι διδάσκεται και μαθαίνεται στο σχολείο» (Young, 2013: 105). Αυτό το γεγονός έχει οδηγήσει τους Young (2008, 2013) και Wheelahan (2010) να ισχυριστούν ότι το πεδίο της Θεωρίας του ΑΠ διέρχεται μια φάση «κρίσης», την οποία κάποιοι μελετητές αποκαλούν «δεύτερη κρίση» (π.χ. Nordin & Sundberg, 2018). Ο Young

παιδαγωγική που άρχισε να επικρατεί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση κάποιων χωρών αυτή την περίοδο.

Η Antunes (2012) σημειώνει ότι η έμφαση στις ικανότητες και τα μαθησιακά αποτελέσματα προέρχεται από την εκπαίδευση και κατάρτιση που προωθούσε την καλλιέργεια ικανοτήτων, η οποία αναπτύχθηκε στις αγγλοσαξονικές χώρες από τη δεκαετία του 1950 (στις ΗΠΑ στη δεκαετία του 1960, στην Αγγλία στη δεκαετία του 1980 και στην Αυστραλία στη δεκαετία του 1990). Επηρέαστηκε επίσης από την ανάπτυξη των ψυχοπαιδαγωγικών θεωριών που προτείνουν την υιοθέτηση μιας παιδαγωγικής με στόχους, εμπνευσμένης από την ταξινομία συμπεριφορικών στόχων (π.χ. την ταξινομία του Bloom).

(2013) ισχυρίζεται ότι, όταν ισχυροί δρώντες όπως ο ΟΟΣΑ και η ΕΕ, υποστηρίζουν ένα μοντέλο επικεντρωμένο στις ικανότητες και στις γενικές (generic) γνώσεις, παρά στο περιεχόμενο του ΑΠ (βλ. και Hormann, 2008· Karseth & Sivesind, 2010), η Θεωρία του ΑΠ δεν μπορεί να συμβάλει με οποιονδήποτε τρόπο στην ανάπτυξη του πεδίου.

Ωστόσο, δε συμφωνούν όλοι οι ερευνητές με την παραπάνω άποψη. Για παράδειγμα, οι Nordic και Sudberg (2018) θεωρούν τη ρητορική αυτής της «δεύτερης κρίσης» ως αποπροσανατολιστική, με το επιχείρημα ότι αυτή παραβλέπει κάποιες σοβαρές προσπάθειες που έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια στην ηπειρωτική Ευρώπη για σύνδεση του ΑΠ με την παράδοση του «Bildung»⁵⁰. Σύμφωνα με τους ερευνητές, οι συγκεκριμένες προσπάθειες διευκολύνουν διαφορετικές θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις του περιεχομένου του ΑΠ (π.χ. την προσέγγιση της ρηματικής θεωρίας των θεσμών (discourse institutionalism) ή του βορειοευρωπαϊκού «Didaktik»⁵¹, οι οποίες βασίζονται στη φιλοσοφία της ηπειρωτικής Ευρώπης).

⁵⁰ Αξίζει να σημειωθεί ότι η ευρωπαϊκή παράδοση του «Bildung» δεν προέβλεπε ή επέβαλλε ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο ΑΠ ή μεθόδους διδασκαλίας. Αντίθετα, καθήκον των εκπαιδευτικών ήταν να επιλέξουν μεθόδους και περιεχόμενο που είχαν εκπαιδευτικό νόημα για έναν εκπαιδευόμενο, σε συγκεκριμένο πλαίσιο και με συγκεκριμένες εμπειρίες (Uljens & Ylimaki, 2015). Ο Pinar (1978, 2009, όπ. αναφ. στο Uljens & Ylimaki, 2015) ήταν από τους ελάχιστους Αμερικανούς θεωρητικούς του ΑΠ που προσπάθησαν να εισαγάγουν στοιχεία από την παράδοση του γερμανικού και σκανδιναβικού «Bildung» στις κυρίαρχες βορειοαμερικανικές προσεγγίσεις του ΑΠ.

⁵¹ Από τον 17ο αι., όταν ο Comenius έγραψε το έργο «Didactica Magna», η παράδοση του ευρωπαϊκού Didaktik λειτουργεί «ως θεωρία για την εκπαίδευση και ως εργαλείο για την προετοιμασία μαθημάτων», διαδραματίζοντας σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Uljens & Ylimaki, 2015: 32). Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία, η διδασκαλία των γνωστικών περιεχομένων αποτελεί όχημα για την καλλιέργεια πιο γενικών ικανοτήτων (π.χ. της θέλησης, της ταυτότητας, του χαρακτήρα ή της ηθικής λογικής). Δηλαδή, «η επιλογή και η μεταχείριση των περιεχομένων πρέπει να υπηρετεί εκπαιδευτικούς σκοπούς πέραν της μάθησης του καθαυτού αντικειμένου» (ό.π.). Ουσιαστικά πρόκειται για μια επαγγελματική θεωρία, η οποία περιχαράσσει την ερμηνεία και την κατανόηση της διδασκαλίας και της μάθησης «μια θεωρία του περιεχομένου της διαπαιδαγώγησης (Bildung) και της δομής και της επιλογής του» (Gundem, 1998, 2000, όπ. αναφ. στο Karseth & Sivesind, 2010: 113), «μια θεωρία-οδηγό, τόσο για τον σχεδιασμό ενός ΑΠ, όσο και για την εφαρμογή του και την καθημερινή δουλειά με τους μαθητές» (Karseth & Sivesind, 2010: 113.).

Η έλλειψη ενδιαφέροντος για τη γνώση ως περιεχόμενο του ΑΠ οφείλεται και στην ανάδυση μιας «νέας γλώσσας για τη μάθηση»⁵² (Biesta, 2005), την οποία ο Biesta αποδίδει με τον όρο «learnification» (Biesta 2010a, όπ. αναφ. στο Biesta, 2012). Αυτή η γλώσσα επιβάλλει μια συγκεκριμένη αντίληψη για τη γνώση, την παιδαγωγική και τον ρόλο του εκπαιδευτικού. Όπως ήδη αναφέρθηκε, οι νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις διακρίνονται από μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών διαδικασιών και ενεργητικές μορφές μάθησης και διδασκαλίας, καθώς και από την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ως διευκολυντών της γνώσης (Biesta, 2005, 2012· Priestley & Philippou, 2019). Έτσι, αυτή η νέα γλώσσα για τη μάθηση, που διαχέεται παγκοσμίως από τις τεχνολογίες της παγκόσμιας εκπαιδευτικής διακυβέρνησης (π.χ. το πρόγραμμα TALIS του ΟΟΣΑ), επιβάλλει - μεταξύ άλλων- μια πολύ συγκεκριμένη κατανόηση του ποιος θεωρείται «καλός εκπαιδευτικός» και τι θεωρείται «ποιοτική» (Robertson & Sorensen, 2018: 471) ή «καλή εκπαίδευση» (Biesta, 2009). Σε αυτό το νέο πλαίσιο, η γνώση γίνεται απλώς ένα εργαλείο χωρίς κάποια εκπαιδευτική αξία ή αυταξία (Biesta, 2005, 2012).

Ο Biesta (2012) υποστηρίζει ότι η κυριαρχία της νέας γλώσσας για τη μάθηση καθιστά πολύ πιο δύσκολο, αν όχι αδύνατο, να διατυπώσει κανείς κρίσιμα εκπαιδευτικά ερωτήματα σχετικά με το περιεχόμενο, τον σκοπό και τις σχέσεις της εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια, ο Biesta (2005) θεωρεί ότι η κυριαρχία της νέας γλώσσας συσκοτίζει τα κανονιστικά ζητήματα του τι είναι εκπαίδευση και ποιοι είναι οι στόχοι της, καθώς δεν αφήνει το περιθώριο «για μια δημοκρατική συζήτηση για το περιεχόμενο και τον σκοπό της εκπαίδευσης και τον ρόλο της στην κοινωνία» (σ. 60). Ένα άλλο βασικό χαρακτηριστικό της νέας γλώσσας είναι ότι αντιμετωπίζει την εκπαίδευση ως οικονομική συναλλαγή, με αποτέλεσμα ο εκπαιδευόμενος να θεωρείται δυνητικός «καταναλωτής», οι εκπαιδευτικοί και τα

⁵² Ο Biesta (2005, 2012) θεωρεί την ανάδυση της «νέας γλώσσας για τη μάθηση» ως αποτέλεσμα των εξής (εν μέρει αλληλοσυνδεόμενων) εξελίξεων: 1. της μετανεωτερικής κριτικής στις αυταρχικές μορφές εκπαίδευσης, 2. της κρίσης του κοινωνικού κράτους και της ανάδυσης ενός νεοφιλελεύθερου τρόπου σκέψης, κυρίως στην εκπαίδευση των ενηλίκων, ο οποίος προβάλλει το άτομο (και όχι το κράτος) ως αποκλειστικά υπεύθυνο για τη μάθησή του, 3. της επίδρασης του Διαδικτύου, το οποίο, προσφέροντας αδιαλείπτως ένα τεράστιο όγκο πληροφοριών, δημιουργεί τη εντύπωση ότι η εκπαίδευση είναι ένας παρωχημένος και περιττός θεσμός, και 4. της ανάδυσης νέων θεωριών μάθησης, και κυρίως του κοινωνικού εποικοδομητισμού, ο οποίος μετατοπίζει το ενδιαφέρον από τον εκπαιδευτικό και τη διδασκαλία, στον μαθητή και τις διαδικασίες της μάθησης, αντίστοιχα.

εκπαιδευτικά ιδρύματα «πάροχοι» που πρέπει να ανταποκρίνονται με ευελιξία στις ανάγκες του «καταναλωτή» και της «αγοράς», ενώ η εκπαίδευση μετατρέπεται σε εμπόρευμα.

Η Gewirtz (2008) συνδέει αυτές τις νέες αρχές κατασκευής των ΑΠ «με την τάση για εξάλειψη των συνόρων μεταξύ της μάθησης και του υπόλοιπου της ζωής, έτσι ώστε όλες οι κοινωνικές δραστηριότητες και οι θεσμοί να γίνονται εκ νέου αντιληπτοί ως χώροι μάθησης» (σ. 415). Η ερευνήτρια διακρίνει τους νέους λόγους για τη μάθηση⁵³ σε δύο κατηγορίες: «μάθηση για τη ζωή» και «ζωή για τη μάθηση» (σ. 417). Η πρώτη κατηγορία αναφέρεται σε «όλους τους τρόπους με τους οποίους η μάθηση μπορεί να εργαλειοποιηθεί ως προετοιμασία για τη ζωή», συμπεριλαμβανομένης «της εκπαίδευσης για την οικονομική και πολιτική συμμετοχή, σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος, από τα πρώτα χρόνια μέχρι την ανώτατη εκπαίδευση» (σ. 417). Η δεύτερη κατηγορία λόγων για τη μάθηση, που προωθούν το πρόσταγμα «ζωή για τη μάθηση», αναφέρεται στην προώθηση της ιδέας ότι η ζωή περιστρέφεται γύρω από τη μάθηση και ότι η μάθηση αφορά «στην ολότητα της πορείας ζωής και στην ολότητα του ατόμου» (σ. 420). Ωστόσο, όπως η ερευνήτρια υποστηρίζει, αυτό το πρόσταγμα μπορεί να βιώνεται από τα άτομα ως καταπιεστικό και εκπαιδευτικά αντιπαραγωγικό.

Η Gewirtz συνδέει αυτή την προσέγγιση της μάθησης με την έννοια της Καθολικά Παιδαγωγημένης Κοινωνίας του Bernstein, στο κέντρο της οποίας βρίσκεται η «εκπαιδευσιμότητα» («trainability»): «η ικανότητα να διδάσκεισαι, η ικανότητα να ανταποκρίνεσαι αποτελεσματικά στις ταυτόχρονες, διαδοχικές και διαλείπουσες παιδαγωγικές», που τώρα θεωρούνται απαραίτητες για την επιβίωση των ατόμων, των ιδρυμάτων και των κοινωνιών. (σ. 419). Ωστόσο, η έννοια της εκπαιδευσιμότητας εκπροσωπεί, σύμφωνα με τον Bernstein, μια υποβαθμισμένη μορφή παιδαγωγικής, η οποία προάγει τον ατομικισμό, και γι' αυτόν τον λόγο είναι «κοινωνικά κενή» (Bernstein, 2000: 59, όπ. αναφ. στο Gewirtz, 2008: 419).

⁵³ Σύμφωνα με την Gewirtz (2008), οι λόγοι που υποστηρίζουν τη δια βίου μάθηση επικεντρώνονται στις έννοιες της πραγμάτωσης του ατόμου, της πολιτεότητας, της κοινωνικής συμπερίληψης/κοινωνικής δικαιοσύνης και της μάθησης που συνδέεται με την εργασία. Πρόκειται για λόγους με πολλές παραλλαγές, διαφορετικές ιδεολογικές αφετηρίες και εμφάσεις, οι οποίοι ανιχνεύονται σε όλα τα ευρωπαϊκά επίσημα κείμενα για τη δια βίου μάθηση.

Η Antunes (2012) υποστηρίζει ότι μεταξύ του 1990 και 2010 στην Ευρώπη προωθήθηκαν τρόποι οργάνωσης και αρχές ρύθμισης των ΑΠ με προσανατολισμό προς τις ικανότητες και τα μαθησιακά αποτελέσματα, σε συνδυασμό με ρυθμιστικά πλαίσια που βασίζονται σε οικονομικά και πολιτικά εργαλεία (πλαίσια προσόντων, συστήματα διασφάλισης της ποιότητας κ.ά.). Πρόκειται για μια «αλλαγή παραδείγματος» που συντελείται στον ευρωπαϊκό χώρο κυρίως μετά το 2003, η οποία είναι ορατή στη στροφή «από συστήματα εστιασμένα στη διδασκαλία (ή στον εκπαιδευτικό) σε συστήματα επικεντρωμένα στη μάθηση (ή τον εκπαιδευτικό/ εκπαιδευόμενο), και από ΑΠ εστιασμένα στο περιεχόμενο ή στα σχολικά αντικείμενα, σε ΑΠ επικεντρωμένα στα αποτελέσματα της μάθησης» (σ. 432). Σύμφωνα με την Antunes, η συγκεκριμένη τάση αποτελεί μέρος «μιας σιωπηρής επανάστασης στο πεδίο της εκπαίδευσης» (σ. 449), η οποία αποσκοπεί στη διαμόρφωση του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου και προωθεί τη δια βίου μάθηση. Η ερευνήτρια υπογραμμίζει επίσης ότι οι εκπαιδευτικές κατηγορίες των «ικανοτήτων» και των «μαθησιακών αποτελεσμάτων»

[ο]ρίζονται ως τεχνικές και λειτουργικές κατασκευές οι οποίες τοποθετούνται σε ένα κοινωνικό και ιδρυματικό κενό. Σε αυτή την προσέγγιση δε βλέπει κανείς μια γλώσσα που να μιλάει για την παιδαγωγική σχέση ως μια δομημένη κοινωνική σχέση, συλλογική και υποκειμενική, [σχέση] κατασκευής, διανομής και ιδιοποίησης νοημάτων, κουλτούρας, και κατά συνέπεια εξουσίας. Με αυτή την έννοια, τόσο η παιδαγωγική αλληλεπίδραση όσο και (η παιδαγωγική) διαδικασία καταργούνται σταδιακά, και ο παιδαγωγικός μηχανισμός της πολιτισμικής μετάδοσης χάνει τις εγγενείς κοινωνικές διαστάσεις και σχέσεις του. (Antunes, 2012: 456)

Αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν επίσης ότι ο προσανατολισμός των ΑΠ προς την επίτευξη προκαθορισμένων εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων που αξιολογούνται με συγκεκριμένα κριτήρια αναφοράς (standards), στο πλαίσιο καθεστώτων λογοδοσίας και επιτελεσματικότητας (performativity), επιδρά αρνητικά στον σχεδιασμό των ΑΠ. Πιο συγκεκριμένα, σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η επιλογή της γνώσης, καθώς και η διαδοχή και ο βηματισμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ζητήματα που θυσιάζονται στον βωμό της βελτίωσης της επίδοσης (π.χ. Au, 2011· Hopmann, 2008· Karseth & Sivesind, 2010· Lingard, 2013· Yates, 2009· Yates & Young, 2010). Παράλληλα, η μάθηση «μετασχηματίζεται σε μια συλλογή

γεγονότων, λειτουργιών, διαδικασιών ή δεδομένων που χρειάζονται κυρίως για την αποστήθιση κατά την προετοιμασία για τις εξετάσεις», ενώ ένας σημαντικός αριθμός σχολικών αντικειμένων που δεν εξετάζονται μέσω των προτυποποιημένων εξετάσεων εκτοπίζονται από το ΑΠ (Au, 2011: 31· βλ. και Gewirtz et al., 2021· Maguire et al., 2019).

5.4. Αναπλαισιώσεις και πραγματώσεις των υπερεθνικών πολιτικών για τη σχολική γνώση στα εθνικά και τοπικά πλαίσια

Όπως αναδείχθηκε στην προηγούμενη ενότητα, η «εκπαίδευση που προωθεί την καλλιέργεια ικανοτήτων» («competence based education») συνιστά ένα ευρέως διαδεδομένο κίνημα, το οποίο από τη δεκαετία 1990 έχει εισχωρήσει σε πολλά εθνικά πλαίσια (Alvunger et al., 2021· Anderson-Levitt, 2017· Anderson-Levitt & Gardinier, 2021· Tahirsylaj & Sundberg, 2020). Ωστόσο, όπως θα αναδειχθεί στη συνέχεια, οι πολιτικές που προωθούν την καλλιέργεια ικανοτήτων δεν έχουν παγκόσμιο χαρακτήρα, ενώ, όταν μεταφράζονται στα εθνικά πλαίσια, «υβριδοποιούνται», προκειμένου να προσαρμοστούν στις οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες κάθε πλαισίου (Anderson-Levitt & Gardinier, 2021). Ομοίως, σε κάθε πλαίσιο μεταβάλλεται και το είδος των ικανοτήτων που θεωρούνται απαραίτητες, αν και η «ικανότητα επικοινωνίας» προωθείται σε όλα τα εθνικά πλαίσια (ό.π.).

Πιο συγκεκριμένα, ένας σημαντικός αριθμός ερευνών έχει αναδείξει ότι οι υπερεθνικές πολιτικές που προωθούν την καλλιέργεια δεξιοτήτων και ικανοτήτων δεν έχουν παγκόσμια απήχηση (Anderson-Levitt, 2017· Anderson-Levitt & Gardinier, 2021· Tahirsylaj & Sundberg, 2020), καθώς σε κάποιες χώρες οι πιο πρόσφατες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις προωθούν μια «νεοσυντηρητική» ατζέντα για τη γνώση (Nordin & Sundberg, 2016· Sundberg & Walsröm, 2012). Πρόκειται για μια επιστροφή στα γνωστικά αντικείμενα (disciplines), στο πλαίσιο καθεστώτων λογοδοσίας, (εθνικών) δοκιμασιών (testing) και επιτελεσματικότητας. Τέτοιες μεταρρυθμίσεις έχουν προωθηθεί στη Σουηδία (Nordin & Sundberg, 2016· Walsröm, 2016), στην Αυστραλία (Lingard & MacGregor, 2014) και στην Αγγλία (Gewirtz et al., 2021· Maguire et al., 2019). Παρόμοια πολιτική για το ΑΠ

ακολουθούν επίσης η Ιαπωνία, η Πολωνία και το Φλαμανδικό Βέλγιο (βλ. Anderson-Levitt & Gardinier, 2021). Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του αγγλικού ΑΠ του 2014 το οποίο οργανώθηκε με βάση τα γνωστικά αντικείμενα, αντικαθιστώντας το προηγούμενο ΑΠ που επικεντρωνόταν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων. Έτσι, στην περίπτωση της Αγγλίας «οι μεταρρυθμίσεις του ΑΠ μοιάζουν περισσότερο με ταλαντώσεις ενός εκκρεμούς (που κινείται) πίσω και εμπρός, παρά με ένα κίνημα προς την κατεύθυνση κάποιας παγκόσμιας συναίνεσης» (Anderson-Levitt, 2017: 62).

Τα παραπάνω στοιχεία αναδεικνύουν τη συνθετότητα της αναπλαισίωσης των υπερεθνικών πολιτικών για τα ΑΠ στα εθνικά περιβάλλοντα. Όπως οι Nordin και Sundberg (2018) υποστηρίζουν, για την κατανόηση των αλλαγών στην εκπαίδευση ως μέρους της εθνικής πολιτικής και για την αποφυγή απλοποιημένων ή υπεραπλουστευμένων αναλύσεων των αλλαγών των ΑΠ, η ανάλυση πρέπει να επικεντρώνεται τόσο στις παγκόσμιες διαδικασίες που καθοδηγούνται από ισχυρούς διεθνείς δρώντες, όσο και στα ιδιαίτερα ιστορικά, πολιτισμικά και πολιτικά χαρακτηριστικά των εθνικών και τοπικών πλαισίων. Οι έρευνες που θα παρουσιαστούν στη συνέχεια φωτίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι ιδιαιτερότητες των εθνικών περιβαλλόντων επηρεάζουν την αναπλαισίωση των πολιτικών για το ΑΠ σε συγκεκριμένα εθνικά πλαίσια.

Οι Nordin και Sundberg (2018· βλ. και Nordin & Sundberg, 2016· Wahlström, 2016) θεωρούν ότι το ΑΠ της Σουηδίας του 2011 για την υποχρεωτική εκπαίδευση που εισήχθη από την τότε δεξιά κυβέρνηση είναι ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αναπλαισίωσης πολιτικής, η οποία σε κάποια σημεία συγκλίνει, ενώ σε άλλα αποκλίνει από τις υπερεθνικές πολιτικές. Βασικά σημεία σύγκλισης του ΑΠ του 2011 με τις υπερεθνικές πολιτικές είναι η εστίαση σε προκαθορισμένα από το κράτος κριτήρια αναφοράς (βλ. Sundberg & Wahlström, 2012) και σε βασικές δεξιότητες γλωσσικού και μαθηματικού γραμματισμού, καθώς και ο ακαδημαϊκός ορθολογισμός και η επιστημονικοποίηση (scientification) των κριτηρίων αναφοράς. Αντίθετα, βασικό σημείο απόκλισης είναι η υποβάθμιση των γενικών ικανοτήτων (που προωθούνται για παράδειγμα από τον ΟΟΣΑ), οι οποίες προβάλλονται από το ΑΠ ως υποδεέστερες των δεξιοτήτων που καλλιεργούνται εντός των γνωστικών αντικειμένων (subject-specific skills) (βλ. και Nordin & Sundberg, 2016). Οι ερευνητές τονίζουν ότι οι δρώντες της εκπαιδευτικής πολιτικής παίζουν κρίσιμο

ρόλο στην αναπλαισίωση και μετάφραση της πολιτικής σε θεσμικές πρακτικές και κανόνες, ενώ οι πολιτικές ιδέες και λύσεις πάντα περιχαράσσονται ρηματικά (discursively) με συγκεκριμένους τρόπους από τα προγραμματικά, φιλοσοφικά και ιδεολογικά χαρακτηριστικά κάθε εθνικού πλαισίου.

Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει η έρευνα της Wahlström (2016) στην οποία η ερευνήτρια συγκρίνει το σουηδικό ΑΠ του 1994 με το σουηδικό ΑΠ του 2011 και το παιδαγωγικό πλαίσιο του PISA 2009. Η ερευνήτρια επισημαίνει ότι, ενώ το ΑΠ του 1994 έδινε έμφαση σε εγκάρσιες δεξιότητες, χρήσιμες στην ενήλικη ζωή του ατόμου, το ΑΠ του 2011 επικεντρώνεται στη γνώση των σχολικών αντικειμένων, η οποία ρυθμίζεται και αξιολογείται μέσω κριτηρίων αναφοράς (standards). Συνεπώς, η ερευνήτρια εντοπίζει σημεία σύγκλισης του ΑΠ 2011 με τις ευρωπαϊκές πολιτικές και την πολιτική του ΟΟΣΑ (μέσω του PISA 2009), ως προς το τι θεωρείται γνώση και ως προς την εισαγωγή κριτηρίων αναφοράς. Αποκλίνει όμως από αυτά, επειδή υποβαθμίζει την καλλιέργεια εγκάρσιων δεξιοτήτων. Η ερευνήτρια, βασισόμενη στη διάκριση μεταξύ του «μοντέλου της ικανότητας» και του «μοντέλου της επιτέλεσης» από τον Bernstein (2000), επισημαίνει ότι στο ΑΠ του 1994 ανιχνεύονται περισσότερα στοιχεία του μοντέλου της ικανότητας (π.χ. εστίαση στο παρόν του μαθητή, άορατη αξιολόγηση, εξατομικευμένες μέθοδοι ελέγχου του μαθητή, σημαντικός βαθμός αυτονομίας των μαθητών και των εκπαιδευτικών). Αντίθετα, στο ΑΠ του 2011 εντοπίζεται μια στροφή προς το μοντέλο της επιτέλεσης (εστίαση σε μαθησιακούς, ισχυρότερη εξωτερική ρύθμιση της διδασκαλίας, του περιεχομένου και της αξιολόγησης κ.ά.).

Σχολιάζοντας αυτόν το προσανατολισμό του σουηδικού ΑΠ του 2011, οι Sundberg και Wahlström (2012) επισημαίνουν ότι πρόκειται για μια «νεοσυντηρητική» προσέγγιση της γνώσης και του περιεχομένου του ΑΠ, στο πλαίσιο μιας «αποεθνικοποιημένης» και «τεχνικής-εργαλειακής» κατεύθυνσης της εκπαίδευσης. Οι ερευνητές προσθέτουν ότι οι αλλαγές αυτές συνοδεύονται από έναν εργαλειακό τρόπο διακυβέρνησης των σχολείων, στο πλαίσιο του οποίου ο έλεγχος του κράτους ασκείται μέσω λεπτομερειακών κανόνων, ρυθμίσεων και αξιολογήσεων. Ουσιαστικά, όπως οι Nordin και Sundberg (2021: 29) σχολιάζουν, πρόκειται για την «υβριδοποίηση δύο ριζικά διαφορετικών λόγων»: «ενός νεοσυντηρητικού λόγου [...], με μια ισχυρή εστίαση στη γνώση των σχολικών

αντικειμένων· και ενός υπερεθνικού τεχνικού-εργαλειακού λόγου που δίνει έμφαση στα αποτελέσματα της μάθησης».

Ωστόσο, η πραγμάτωση του συγκεκριμένου ΑΠ στις σουηδικές σχολικές τάξεις φαίνεται ότι δεν οδηγεί στα προβλεπόμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Έρευνα που επικεντρώνεται στον τρόπο πραγμάτωσης του σουηδικού ΑΠ του 2016 στις σουηδικές σχολικές τάξεις αναδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να καλλιεργήσουν την ακαδημαϊκή γνώση των πειθαρχιών, διατηρώντας ισχυρά τα σύνορα τόσο μεταξύ των σχολικών αντικειμένων, όσο και μεταξύ της σχολικής και της εξωσχολικής γνώσης (Adolfsson, 2018). Ουσιαστικά, οι εκπαιδευτικοί δεν αξιοποιούν τις εμπειρίες των μαθητών, για να τους εξοικειώσουν με την «ισχυρή γνώση» του ΑΠ, γεγονός που δυσχεραίνει τη μαθησιακή διαδικασία. Όπως ο ερευνητής επισημαίνει, αυτό το πρόβλημα δεν πηγάζει απαραίτητως από τον τρόπο οργάνωσης του ΑΠ, αλλά από άλλους παράγοντες που περιχαράσσουν την διδασκαλία (τον υπερβολικό φόρτο του ΑΠ, χρονικούς περιορισμούς, τη φετιχιστική έμφαση στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα). Συνεπώς, η έρευνα καταδεικνύει την πολλαπλότητα των παραγόντων που επιδρούν στις πραγματώσεις των πολιτικών του ΑΠ.

Την πολύπλοκη σχέση μεταξύ των υπερεθνικών και των εθνικών πολιτικών για τη σχολική γνώση καταδεικνύει επίσης η έρευνα των Sivesind, Afsar και Bachmann (2016), η οποία πραγματοποιήθηκε στο φινλανδικό εθνικό πλαίσιο. Οι ερευνήτριες μελετούν τον τρόπο με τον οποίο το ΑΠ του 2014 (το οποίο εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στα σχολεία της Φινλανδίας το 2016-2017) αποτελεί αναδιαμόρφωση των δύο προηγούμενων ΑΠ: του 1994 και του 2004. Επισημαίνουν ότι το ΑΠ του 1994 ήταν ένα στοχοθετικό πρόγραμμα, το οποίο επικεντρωνόταν στην καλλιέργεια ικανοτήτων και αντανάκλούσε την επιτακτική κοινωνική ανάγκη να πραγματοποιηθούν μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση που θα ανταποκρίνονταν στη διεθνοποίηση, ενώ ταυτόχρονα ενσωμάτωνε εθνικές αξίες και παραδόσεις. Τα δύο πιο πρόσφατα ΑΠ δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην οργάνωση της γνώσης εντός των σχολικών αντικειμένων. Παράλληλα, προωθούν τις αρχές της διαθεματικότητας, καθώς και γενικές, εγκάρσιες δεξιότητες που καλλιεργούνται μέσω όλων των σχολικών αντικειμένων. Οι ερευνήτριες ερμηνεύουν τη συγκεκριμένη αλλαγή ως αποτέλεσμα της επίδρασης των υπερεθνικών πολιτικών για τη γνώση, οι οποίες απαιτούν μια νέα οργάνωση της γνώσης σε ευρύτερες

ενότητες πέραν των σχολικών αντικειμένων. Ωστόσο, στο φινλανδικό ΑΠ οι περιοχές των δεξιοτήτων δεν αντικαθιστούν τα σχολικά αντικείμενα.

Οι Lingard και MacGregor (2014) επισημαίνουν ότι στην Αυστραλία έχουν σημειωθεί δύο διαφορετικές εθνικές ανταποκρίσεις στις παγκόσμιες πολιτικές για τα ΑΠ: το παράδειγμα του πειράματος «New Basics», το οποίο πραγματοποιήθηκε στο Queensland της Αυστραλίας, στις αρχές της δεκαετίας του 2000 (2000-2003), καθώς και το εθνικό αυστραλιανό ΑΠ που προωθείται από το 2007. Το πρώτο έδινε έμφαση στις ικανότητες (competences) και στις προδιαθέσεις (dispositions) ως τρόπο κατασκευής του ΑΠ και ως μορφές γνώσης που πρέπει να αποκτούν οι εκπαιδευόμενοι. Ουσιαστικά, συνιστά «μια μεταρρύθμιση του ΑΠ που βασίζεται όχι στις πειθαρχίες, αλλά περισσότερο στον φανταστικό μελλοντικό εργάτη και πολίτη ενός παγκόσμιου πλαισίου» (σ. 94), μια προσπάθεια «κατασκευής του μέλλοντος» (σ. 95). Πρόκειται για μια επανασυνάρθρωση προοδευτικών προσεγγίσεων του ΑΠ στηριζόμενων στον Dewey, στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, οι οποίες περιχαράσσονται ως έναν βαθμό από τις νέες τεχνολογίες και τους πολυγραμματισμούς. Βασικό χαρακτηριστικό του ήταν επίσης η προσπάθεια σύνδεσης του ΑΠ με την παιδαγωγική και την αξιολόγηση, καθώς και ο στόχος να μειωθεί το χάσμα μεταξύ των μειονεκτούντων σχολείων και των υπόλοιπων.

Το δεύτερο ΑΠ συνιστά μια επιστροφή σε πιο παραδοσιακές και στηριζόμενες στα γνωστικά αντικείμενα προσεγγίσεις της κατασκευής των ΑΠ. Ωστόσο, το εθνικό ΑΠ αντανακλά τις παγκόσμιες τάσεις που μεταβάλλουν τις παραδοσιακές ταξινομήσεις μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων: έμφαση σε «διαθεματικές προτεραιότητες» («cross-curriculum priorities») και σε «γενικές δυνατότητες» («general capabilities»). Έτσι, όπως οι ερευνητές επισημαίνουν, η έμφαση στη γνώση των πειθαρχιών υπαγορεύει «το τι πρέπει να μάθουν τα παιδιά», ενώ η επικέντρωση στις δεξιότητες και τις προδιαθέσεις αφορά στο «τι πρέπει να γίνουν τα παιδιά» (σ. 92). Ταυτοχρόνως, το πιο πρόσφατο ΑΠ συνοδεύεται από την καθιέρωση της αξιολόγησης του γλωσσικού γραμματισμού και του αριθμητισμού μέσω των εθνικών εξετάσεων «National Assessment Plan – Literacy and Numeracy» (NAPLAN) από το 2008, και την εφαρμογή ενός συστήματος λογοδοσίας των σχολείων και των εκπαιδευτικών μέσω της διαδικτυακής πλατφόρμας «My School», στην οποία δημοσιεύονται οι επιδόσεις των σχολείων. Οι Lingard και MacGregor συμπεραίνουν ότι το πιο πρόσφατο ΑΠ αποτελεί μια

«ιδιωματική έκφραση ενός παγκοσμιοποιημένου λόγου εκπαιδευτικής πολιτικής» (σ. 102), που διαμορφώνεται υπό την επιρροή του Διεθνούς Κινήματος Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης (Sahlberg, 2011, όπ. αναφ. στο Lingard & MacGregor, 2014· βλ. και Lingard et al., 2016).

Το «ΑΠ για την Αριστεία» που εγκαινιάστηκε το 2004 και εφαρμόστηκε επισήμως στη Σκωτία το 2010-2011 αποτελεί ένα ακόμη παράδειγμα ΑΠ σχεδιασμένου υπό την επίδραση των παγκόσμιων τάσεων κατασκευής των ΑΠ οι οποίες είναι ορατές στον αγγλόφωνο κόσμο (Priestley & Minty, 2013). Βασικό χαρακτηριστικό του «ΑΠ για την Αριστεία» είναι ότι εστιάζεται στην καλλιέργεια ικανοτήτων που θα οδηγήσουν στην ανάπτυξη ατόμων με αυτοπεποίθηση, επιτυχημένων μαθητευομένων και υπεύθυνων πολιτών. Οι Priestley και Minty (2013) ανιχνεύουν σοβαρές επιδράσεις της γλώσσας των υπερεθνικών κειμένων (του ΟΟΣΑ και της ΕΕ) στη γλώσσα του ΑΠ της Σκωτίας σχετικά με τις συγκεκριμένες δεξιότητες: μαθητοκεντρικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, λόγους σχετικούς με την ανάγκη για εξατομίκευση της μάθησης, προβολή των εκπαιδευτικών ως φορέων της αλλαγής που θα αναπτύξουν το ΑΠ κ.ά. Ένα ακόμη χαρακτηριστικό είναι η έμφαση στα μαθησιακά αποτελέσματα, τα οποία ωστόσο είναι πιο μακροπρόθεσμα και δεν προκαθορίζονται απόλυτα. Ουσιαστικά, όπως οι ερευνητές σημειώνουν, το «ΑΠ για την Αριστεία» ενσωματώνει αντιφατικές και ασύμβατες τάσεις κατασκευής των ΑΠ. Στοιχεία υποβάθμισης της γνώσης των σχολικών αντικειμένων και έμφαση στις δεξιότητες και τις ικανότητες διακρίνουν επίσης οι Priestley και Sinnema (2014) στο ΑΠ της Ν. Ζηλανδίας που εγκαινιάστηκε το 2007.

5.5. Πραγματώσεις των αναλυτικών προγραμμάτων και εκπαιδευτικές ανισότητες

Ένα σημαντικό σώμα βιβλιογραφίας αναδεικνύει ότι η αναπλαισίωση και πραγμάτωση των νέων ΑΠ στα τοπικά πλαίσια, σε συνδυασμό με τα καθεστάτα λογοδοσίας, επιφέρουν σοβαρές «δεύτερης τάξης συνέπειες» (Ball, 1993: 16): εκτοπίζουν από την εκπαίδευση μαθητές που προέρχονται από λιγότερο ευνοημένα κοινωνικά στρώματα, διευρύνοντας τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες.

Για παράδειγμα, οι Gewirtz et al. (2021), σε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή Άγγλων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ανέδειξαν ότι, αν και στόχος του νέου ΑΠ του 2014 είναι η μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και η πρόσβαση των μαθητών από τις πιο μειονεκτικές ομάδες σε υψηλού επιπέδου γνώση, οι συνθήκες εκπαιδευτικής διακυβέρνησης δεν επιτρέπουν την επίτευξη αυτού του στόχου. Το καθεστώς λογοδοσίας και το μέτρο της ποσοτικής αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων σε οκτώ γνωστικά αντικείμενα⁵⁴, μέσω των εθνικών εξετάσεων GCSEs, περιορίζουν την αυτονομία των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν το ΑΠ, με τρόπο που θα συμβάδιζε με τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών. Συνεπώς, δυσχεραίνουν την πρόσβαση των μαθητών από τα κατώτερα στρώματα στη γνώση. Αυτή η δυσκολία αυξάνεται από την εισαγωγή το 2010 και το 2016 νέων μέτρων αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών (English Baccalaureate, «Progress 8» και «Attainment 8»), αντίστοιχα) (βλ. και Maguire et al., 2019).

Ο Lim (2017) μελετά τις αναπλαισιώσεις των παγκόσμιων πολιτικών για το ΑΠ στο εκπαιδευτικό σύστημα της Σιγκαπούρης και τις πραγματώσεις τους στη σχολική τάξη. Εκκινώντας από τη θεωρία του παιδαγωγικού μηχανισμού του Bernstein, φωτίζει τη λειτουργία των μηχανισμών του κράτους κατά την αναπλαισίωση των κυρίαρχων λόγων των σχετικών με την καλλιέργεια της δεξιότητας της «κριτικής σκέψης» («critical thinking»), την οποία υπαγορεύει το εθνικό ΑΠ ως βασική δεξιότητα του 21^{ου} αι., σε ένα μη δυτικό, ιδιαίτερα γραφειοκρατικό και συγκεντρωτικό σύστημα. Ο ερευνητής επισημαίνει ότι η συγκεκριμένη δεξιότητα δυνητικά προϋποθέτει έναν επιστημονικό προσανατολισμό προς την «εσωτερική» ή την «ισχυρή γνώση» (δεξιότητες επιχειρηματολογίας, ανάλυσης, αναστοχαστικού σκεπτικισμού κ.ά.). Αυτός ο προσανατολισμός μπορεί να οδηγήσει σε φιλελεύθερες μορφές εκπαίδευσης, προωθώντας την ατομική ελευθερία και την κοινωνική δικαιοσύνη. Ωστόσο, η έρευνα αναδεικνύει ότι οι σχετικοί λόγοι συναρθρώνονται στο επίπεδο του κράτους της Σιγκαπούρης διωλισμένοι μέσα από μια τεχνοκρατική αντίληψη της κριτικής σκέψης ως δεξιότητας απαραίτητης για την οικονομία της γνώσης. Όπως υποστηρίζει ο

⁵⁴ Πρόκειται για τα σχολικά αντικείμενα της Αγγλικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, των Μαθηματικών, των Φυσικών Επιστημών, της Γεωγραφίας, της Ιστορίας και μιας ξένης γλώσσας.

συγγραφέας, αυτή η αντίληψη επιβάλλεται από μια ελίτ τεχνοκρατών η οποία προσπαθεί να αποσοβήσει τον κίνδυνο της αμφισβήτησης των κοινωνικών σχέσεων και ιεραρχήσεων μέσω της καλλιέργειας της κριτικής σκέψης. Έτσι, ουσιαστικά, η έρευνα φωτίζει «τις σχέσεις ανάμεσα στην οργάνωση της γνώσης του ΑΠ» και «στην κατανομή της κοινωνικής εξουσίας και των αρχών του κοινωνικού ελέγχου» (σ. 355), και αναδεικνύει τις εντάσεις ανάμεσα στο Επίσημο και το Παιδαγωγικό Πεδίο Αναπλαισίωσης⁵⁵.

Στο μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης, η έρευνα αναδεικνύει τις αναπλαισιώσεις των υπερεθνικών πολιτικών και τις αντιστάσεις που αυτές συναντούν από τους/τις εκπαιδευτικούς και τους μαθητές/τις μαθήτριες σε ένα σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Σιγκαπούρης, με μαθητικό πληθυσμό που προέρχεται κυρίως από την εργατική τάξη. Οι παρατηρήσεις στη σχολική τάξη καταδεικνύουν ότι οι προσπάθειες καλλιέργειας της κριτικής σκέψης πραγματοποιούνται κάτω από τον αυστηρό έλεγχο της παιδαγωγικής επικοινωνίας από τους/τις εκπαιδευτικούς (ισχυρή περιχάραξη), με τον οποίο ουσιαστικά επιβάλλεται μια εργαλειακή λογική και προσέγγιση της κριτικής σκέψης. Έτσι, η διδακτική διαδικασία οδηγεί στην καλλιέργεια «τεχνικών δεξιοτήτων» στο πλαίσιο συγκεκριμένων δραστηριοτήτων της σχολικής τάξης (π.χ. απομνημόνευση ιστορικών γεγονότων, τεχνικών λεπτομερειών κ.ά.) που αναπτύσσονται σε διάφορα σχολικά αντικείμενα -μεταξύ αυτών και στη διδασκαλία της Γλώσσας-, και με σαφή προσανατολισμό προς τις μαθητικές εξετάσεις. Αυτές οι τεχνικές δεξιότητες θεωρούνται χρήσιμες για την εργασία ενός «εξειδικευμένου και πειθαρχημένου» εργατικού δυναμικού της κοινωνίας της γνώσης, το οποίο δε θα απειλήσει την κυρίαρχη τάξη πραγμάτων, οδηγώντας τους εκπαιδευόμενους σε αυτό που ο Bernstein (2000: 29) αποκαλεί το «αδιανόητο» («unthinkable»)⁵⁶.

Ωστόσο, κάποιοι/ες εκπαιδευτικοί πραγματώνουν τη συγκεκριμένη πολιτική μέσω της ασθενούς ταξινόμησης μεταξύ της γνώσης του ΑΠ και της καθημερινής ζωής και των εμπειριών των μαθητών, προσπαθώντας να κάμψουν τις αντιστάσεις των μαθητών απέναντι στην κριτική σκέψη, μια διανοητική διαδικασία ανοίγεια σε

⁵⁵ Οι όροι προέρχονται από τη θεωρία του παιδαγωγικού μηχανισμού του Bernstein. Βλ. 6^ο κεφάλαιο, υποενότητα 6.2.3.

⁵⁶ Για την έννοια του «αδιανόητου» βλ. 6^ο κεφάλαιο, υποενότητα 6.2.3.

αυτούς. Με αυτή την προσπάθεια οι εκπαιδευτικοί συχνά απειλούν τις εδραιωμένες σχέσεις εξουσίας, καλώντας τους μαθητές να αξιοποιήσουν την κριτική σκέψη σε ποικίλες καταστάσεις της καθημερινής τους ζωής (π.χ. να ασκήσουν κριτική στον τρόπο με τον οποίο τα ΜΜΕ της Σιγκαπούρης παρουσιάζουν την πραγματικότητα). Έτσι, ο Lim (2017: 353) συμπεραίνει ότι «οι ίδιες οι ιδέες της αλλαγής και της απροσδιοριστίας είναι θεμελιωδώς εγκατεστημένες στον παιδαγωγικό μηχανισμό», ο οποίος εντέλει πάντα αφήνει χώρο για αντίσταση και για τη σύλληψη του «αδιανόητου».

Η Aydarova (2021) αναφέρει ότι από τη δεκαετία του 2000, και κάτω από την επίδραση του ΟΟΣΑ και της Παγκόσμιας Τράπεζας, η Ρωσία υλοποιεί μεταρρυθμίσεις που προωθούν τη θέσπιση κριτηρίων αναφοράς και την καλλιέργεια ικανοτήτων. Οι συγκεκριμένες πολιτικές δίνουν έμφαση στις «προσωπικές ικανότητες»/«ποιότητες», και κυρίως στην «κοινωνικοποίηση» (αν και διατηρούν έναν μικρό πυρήνα υποχρεωτικών μαθημάτων, μεταξύ αυτών και τη Γλώσσα). Ωστόσο, αυτές οι πολιτικές επιφυλάσσουν διαφορετικές διαδρομές για τους μαθητές που προέρχονται από τα λιγότερο ευνοημένα κοινωνικά στρώματα, καθώς γι' αυτούς αποσκοπούν στην καλλιέργεια βασικών ικανοτήτων και κυρίως στην κοινωνικοποίηση, προκειμένου να ελαχιστοποιηθούν οι συνέπειες της αρνητικής επίδρασης που δέχονται από το κοινωνικό περιβάλλον τους. Έτσι, η ερευνήτρια διαπίστωσε ότι ουσιαστικά στις συγκεκριμένες ομάδες μαθητών προσφέρονταν ικανότητες βασικού επιπέδου, ενώ στους μαθητές από ευνοημένα κοινωνικά στρώματα ανώτερες ικανότητες, απαραίτητες για την επαγγελματική τους ζωή στο μέλλον, και κυρίως για την είσοδό τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση⁵⁷.

5.6. Αναπλαισιώσεις και πραγματώσεις των (υπερεθνικών) πολιτικών για τον γλωσσικό γραμματισμό

⁵⁷ Για παράδειγμα, στο μάθημα της Ιστορίας, οι βασικές ικανότητες αφορούσαν σε γεγονότα και ημερομηνίες, ενώ οι ανώτερες, στη δυνατότητα επεξεργασίας πρωτογενών ιστορικών πηγών, σύγκρισης διαφορετικών εκδοχών των ιστορικών γεγονότων κ.ά.

Κριτικές μελέτες που διερευνούν τις υπερεθνικές και εθνικές πολιτικές γλωσσικού γραμματισμού αναδεικνύουν ότι αυτές συχνά αναπλαισιώνουν διαφορετικές και ασύμβατες μεταξύ τους επιστημονικές θεωρήσεις του γραμματισμού. Οι Chen και Derewianka (2009) υποστηρίζουν ότι για δεκαετίες σημειώνονται επιστημολογικές διαμάχες στο πεδίο της γλωσσικής εκπαίδευσης (language education), καθώς διαφορετικές επιστήμες προσπαθούν να κυριαρχήσουν και να προωθήσουν τις θεωρητικές αρχές τους (γλωσσολογία, ψυχολογία, κοινωνιολογία, φιλολογικές σπουδές και σπουδές των ΜΜΕ). Σύμφωνα με τις ερευνήτριες, το πεδίο της γλωσσικής εκπαίδευσης αποτελεί μια «περιοχή» («region») (Bernstein, 2000), δηλαδή ένα γνωστικό πεδίο που έχει δημιουργηθεί από τη συγχώνευση των παραπάνω «μονάδων» («singulars») ήδη από τη δεκαετία του 1960. Ωστόσο, το συγκεκριμένο πεδίο δεν έχει ακόμη μετασχηματιστεί σε πειθαρχία (discipline) με δικές της δομές γνώσης και κανόνες παραγωγής της γνώσης. Αυτό επιτρέπει στο Επίσημο Πεδίο Αναπλαισίωσης⁵⁸ της γνώσης που ελέγχεται από το κράτος και τους υπερεθνικούς φορείς να νομιμοποιούν τις εκάστοτε γλωσσικές πολιτικές τους, αναπλαισιώνοντας και διωλίζοντας ιδεολογικά τη γνώση που παράγεται στην «περιοχή» της γλωσσικής εκπαίδευσης, προκειμένου να εξυπηρετήσουν τα συμφέροντά τους. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της σύγκρουσης ανάμεσα στην ολιστική προσέγγιση της διδασκαλίας της γλώσσας, η οποία κυριάρχησε από τη δεκαετία του 1970 παράλληλα με την ανάδυση της προοδευτικής παιδαγωγικής, και την τάση για καλλιέργεια συγκεκριμένων δεξιοτήτων γραμματισμού που επικράτησε στα τέλη της δεκαετίας του 1990.

Οι Chen και Derewianka (2009) προσθέτουν ότι οι γλωσσικές πολιτικές που σχεδιάζονται εντός του Επίσημου Πεδίου Αναπλαισίωσης υποκινούνται από οικονομικά κίνητρα (βελτίωση της παραγωγικότητας του εργατικού δυναμικού και της ανταγωνιστικότητας των εθνικών οικονομιών) και προσανατολίζονται σε μετρήσιμα μαθησιακά αποτελέσματα, προκειμένου καταπολεμηθεί το πρόβλημα των χαμηλών επιδόσεων στον γραμματισμό, πρόβλημα που αναδεικνύεται από τις μετρήσεις του ΟΟΣΑ και κατασκευάζεται από τα ΜΜΕ. Οι ερευνήτριες εντοπίζουν αυτές τις αλλαγές στη γλωσσική πολιτική των ΗΠΑ, της Αγγλίας και της Αυστραλίας, με μια ταυτόχρονη στροφή προς τη διδασκαλία των φωνημάτων

⁵⁸ Βλ. υποσημείωση 55.

και την εγκατάλειψη της ολιστικής προσέγγισης της διδασκαλίας της γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Σχετικά με αυτή τη μεταστροφή στη γλωσσική εκπαίδευση των ΗΠΑ, ο Pearson (2004: 216) σημειώνει ότι η διδασκαλία της γλώσσας και η έρευνα για τη γλωσσική διδασκαλία «διαμορφώνονται από πολιτικές δυνάμεις που επιθυμούν να πριμοδοτήσουν συγκεκριμένες προσεγγίσεις της διδασκαλίας ή συγκεκριμένους συνδυασμούς μεθοδολογικών και επιστημολογικών οπτικών για την έρευνα». Έτσι, η σχέση έρευνας και πολιτικής διαμορφώνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε

η έρευνα να χρησιμοποιείται συχνά με έναν επιλεκτικό, ανορθόδοξο και τυχοδιωκτικό τρόπο από τους σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής [...]. Ο κίνδυνος είναι ότι αυτοί που καθορίζουν την πολιτική θα επιλέξουν να παίξουν αυτό το χαρτί, όταν τα (ερευνητικά) στοιχεία είναι με το μέρος τους και όταν δεν είναι, θα κάνουν έκκληση στην κοινή λογική, στην παραδοσιακή σοφία της πρακτικής ή στην άποψη της αυθεντίας. (Pearson, 2004: 240)

Η πολυφωνία, οι εντάσεις και τα χάσματα στο επίπεδο των γλωσσικών πολιτικών ως λόγων και ως κειμένων (Ball, 1993) φαίνονται να πολλαπλασιάζονται κατά την πραγμάτωση του ΑΠ στις σχολικές τάξεις (Myhill, 2009). Τις σύνθετες διαδικασίες αναπλαισίωσης και πραγμάτωσης των γλωσσικών πολιτικών φωτίζουν οι έρευνες που παρουσιάζονται στη συνέχεια, οι οποίες πραγματοποιούνται σε διαφορετικά εθνικά πλαίσια. Αρκετές από αυτές προέρχονται από αγγλοσαξονικές χώρες και μαρτυρούν μια εργαλειακή προσέγγιση του γραμματισμού ως ενός συνόλου συγκεκριμένων δεξιοτήτων, μετρήσιμων μέσω προτυποποιημένων εξετάσεων. Επιπλέον, τα ΑΠ για τον γλωσσικό γραμματισμό που κατασκευάζονται στα ποικίλα εθνικά πλαίσια συνήθως προωθούν μια εξατομικευμένη προσέγγιση του γραμματισμού, στο πλαίσιο καθεστώτων λογοδοσίας (Hermansson, Hultin, & Tanner, 2017), σε αντίθεση με την κατανόηση του γραμματισμού ως κοινωνικής πρακτικής η οποία επικρατούσε στην επιστημονική έρευνα τις προηγούμενες δεκαετίες (βλ. Barton & Hamilton, 2000· Braynham, 2002· Street, 2003).

Η Moss (2004) εξετάζει τον τρόπο εφαρμογής της Εθνικής Στρατηγικής Γραμματισμού, μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στη Μ. Βρετανία από τους Νέους Εργατικούς, η οποία ρυθμιζόταν από συγκεκριμένους στόχους και από ένα καθεστώς παρακολούθησης της απόδοσής της (στα 11 χρόνια τους οι μαθητές θα

έπρεπε να έχουν επιτύχει κατά 80% τα κριτήρια αναφοράς του γραμματισμού μέχρι το 2002). Η εισαγωγή της πολιτικής θεμελιώθηκε στην απαίτηση για κοινωνική ισότητα, έναν στόχο που θα έπρεπε να επιτευχθεί από τους/τις εκπαιδευτικούς μέσα στη σχολική τάξη. Η έρευνα επικεντρώθηκε στις σύνθετες αλληλεπιδράσεις μεταξύ δρώντων σε διαφορετικά επίπεδα, για να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο η Εθνική Στρατηγική εξελίχθηκε στις σχολικές τάξεις με την πάροδο του χρόνου, και κυρίως το πώς αυτή αναμόρφωσε τις κοινωνικές σχέσεις μέσα σε αυτές μέσω της ρητής έμφασης στον σχεδιασμό της «Ωρας Γραμματισμού» («Literacy Hour»). Η έρευνα διεξήχθη σε δύο φάσεις: αμέσως πριν την εφαρμογή της πολιτικής (1996-1998) και κατά το τέταρτο έτος της εφαρμογής της (2002-2003), σε 4 σχολεία σε διαφορετικές περιοχές της χώρας.

Σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα, η Στρατηγική λειτούργησε σε δύο επίπεδα: α. καθόρισε και προτυποποίησε το ΑΠ, δηλαδή το τι έπρεπε να επιτευχθεί στόχο με στόχο, χρόνο με τον χρόνο κ.λπ., και β. εισήγαγε μια ορισμένη ακολουθία και δομή στην «Ωρα του Γραμματισμού». Η συγκριτική ανάλυση των δεδομένων κατέδειξε ότι κατά τον τέταρτο χρόνο εφαρμογής της πολιτικής η κατανομή του ΑΠ είχε προτυποποιηθεί σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι είχε αρχικά προβλεφθεί. Η «Ωρα Γραμματισμού» έγινε διακριτή μονάδα κατανομής του προγράμματος και κατακερματίστηκε σε διακριτά τμήματα δραστηριοτήτων, γεγονός που δημιούργησε «έναν πολύ διαφορετικό ρυθμό στην κοινωνική οργάνωση της διδασκαλίας του γραμματισμού και στην κοινωνική οργάνωση της ημέρας» (σ. 128). Ταυτοχρόνως, αυξήθηκε ο έλεγχος του εκπαιδευτικού πάνω στη διαδοχή και τον βηματισμό των δραστηριοτήτων και μειώθηκε ο έλεγχος των μαθητών πάνω στη διδασκαλία. Η προτυποποίηση και η ομοιομορφία δεν περιορίστηκαν μόνο στην οργάνωση και στον βηματισμό των δραστηριοτήτων στην τάξη, αλλά αποτυπώθηκαν και στη διάταξη του φυσικού χώρου στην τάξη.

Η ερευνήτρια στηριζόμενη στον Bernstein, υποστηρίζει ότι η εμφανής στίξη του χρόνου και του χώρου αποτελούν ενδείξεις μιας μεταστροφής από πρακτικές αόρατης παιδαγωγικής προς πρακτικές μιας ορατής παιδαγωγικής. Ωστόσο, η νέα κατάσταση δημιούργησε νέα διλήμματα σχετικά με το πώς οι μαθητές θα γίνονταν πιο αυτόνομοι σε ένα πλαίσιο στο οποίο ο βηματισμός και η διαδοχή των διαδικασιών ελεγχόταν ισχυρά από τον/την εκπαιδευτικό, πώς οι εκπαιδευτικοί θα έβρισκαν τον απαραίτητο χρόνο για αναστοχασμό κ.ά. Παράλληλα, η κατάσταση

δυσχεραίνονταν από την πίεση, την παρακολούθηση και τους μηχανισμούς λογοδοσίας. Η ερευνήτρια συμπεραίνει ότι η Στρατηγική οδήγησε στον κατακερματισμό του ΑΠ και στη δυσκολία σύνδεσης της διαδικασίας και ένταξής της σε ένα ευρύτερο όλον. Όπως η ίδια σχολιάζει, επρόκειτο για μια πρωτοβουλία υψηλού διακυβεύματος και λογοδοσίας⁵⁹.

Τις αρνητικές επιπτώσεις της προτυποποίησης της αξιολόγησης για το ΑΠ του γλωσσικού μαθήματος στις αγγλοσαξονικές χώρες επισημαίνουν αρκετές έρευνες (βλ. και Gewirtz et al., 2021· Maguire et al., 2019). Για παράδειγμα, σε μια πρόσφατη έρευνά της, η Moss (2021: 46) σημειώνει ότι η φωνημική προσέγγιση της διδασκαλίας της γλώσσας που επικρατεί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Μ. Βρετανίας και ο ισχυρός εξωτερικός έλεγχος του ρυθμού και της διαδοχής της διδασκαλίας της ανάγνωσης έχουν ως αποτέλεσμα «η διαδικασία της ανάγνωσης να κατακερματίζεται σε συστατικά-δεξιότητες, απομονωμένα το ένα από το άλλο». Ο Cushing (2020) περιγράφει πώς η νεο-συντηρητική ατζέντα που εφαρμόζεται στη Μ. Βρετανία μετά το 2010 και κυρίως η ετήσια αξιολόγηση των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης «Grammar, Punctuation and Spelling (GPS)» δίνει μια νοσταλγική έμφαση στην παραδοσιακή γραμματική και μελέτη της γλώσσας. Πρόκειται για διδακτικές πρακτικές που εστιάζονται ιδιαίτερα στον εντοπισμό και στην ονομασία των γραμματικών φαινομένων, στην προβολή των προτυποποιημένων αγγλικών ως υποδειγματικών, καθώς και στην πριμοδότηση του επίσημου γραπτού λόγου έναντι του προφορικού. Η συγκεκριμένη έρευνα αποκαλύπτει τη διαστρεβλωτική επίδραση που έχουν αυτές οι επιβαλλόμενες και ιδεολογικά καθοδηγούμενες πολιτικές στη γλωσσική μάθηση και τη χρήση της γλώσσας, καθώς η χρήση μιας μη προτυποποιημένης αγγλικής γλώσσας θεωρείται ελλειμματική. Ταυτοχρόνως, όπως ο ερευνητής σημειώνει, οι συγκεκριμένες πολιτικές πλήττουν τον επαγγελματισμό και την παιδαγωγική αυτονομία των εκπαιδευτικών.

⁵⁹ Σε άλλο κείμενό της η Moss (2009) υποστηρίζει ότι τελικά η συγκεκριμένη πολιτική ακολούθησε τον δικό της κύκλο, καθώς κατά τη διάρκεια της επόμενης δεκαετίας μετεξελίχθηκε στην «Εθνική Στρατηγική για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση» («Primary National Strategy») και σταδιακά μετατράπηκε από κεντρικό ζήτημα σε περιφερειακό. Η ερευνήτρια συμπεραίνει ότι η πολιτική έγινε αντιληπτή με διαφορετικό τρόπο από τους δρώντες που ενεπλάκησαν σε αυτήν ανάλογα με τη θέση τους, και ακολούθησε τον δικό της κύκλο, πάντα σε συνάρτηση με το ευρύτερο πολιτικό και τοπικό πλαίσιο.

Οι Albright και Kramer-Dahl (2009) περιγράφουν την πραγμάτωση μιας γλωσσικής πολιτικής με διαφορετικό προσανατολισμό στη Σιγκαπούρη, στις αρχές της νέας χιλιετίας. Ταυτόχρονα, φωτίζουν την εμπρόθετη δράση των εκπαιδευτικών ως βασικό παράγοντα πλαισίου πραγμάτωσης της πολιτικής. Οι ερευνητές αναφέρουν ότι στη Σιγκαπούρη οι πολιτικές του γλωσσικού γραμματισμού παραδοσιακά προωθούσαν μια εργαλειακή αντίληψη για τη γνώση, η οποία στηριζόταν στη μετάδοση της γλωσσικής γνώσης και περιχαρασσόταν από εθνικές εξετάσεις υψηλού διακυβεύματος. Τα ΑΠ ήταν ιδιαίτερα φορτωμένα και συνοδεύονταν από παραδοσιακές διδακτικές στρατηγικές (διαλέξεις-ερωτήσεις-απαντήσεις κ.ά.), οι οποίες δεν επέτρεπαν «τη συζήτηση, την αντιπαράθεση και την έκθεση απόψεων» (σ. 203).

Ωστόσο, οι νέες πολιτικές που τέθηκαν σε ισχύ το 1997 αποσκοπούσαν «στην αναζήτηση των ταλέντων και στην ανάπτυξη των ταλέντων κάθε παιδιού στο έπακρο, προκειμένου οι κάτοικοι της Σιγκαπούρης να προετοιμαστούν για την αποτελεσματική συμμετοχή τους στην οικονομία της γνώσης» (σ. 204). Το νέο ΑΠ για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας (η οποία διδάσκεται ως πρώτη γλώσσα στα σχολεία της Σιγκαπούρης), το οποίο εισήχθη το 2001, προωθούσε έναν υψηλότερου επιπέδου γλωσσικό γραμματισμό, την κριτική ανάγνωση, την εμπλοκή με ένα ευρύ φάσμα κειμένων κ.ά. Οι ερευνητές προσπάθησαν μέσα από ένα διετές πρόγραμμα-παρέμβαση επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να μεταβάλουν τη στάση των εκπαιδευτικών προς τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας. Ωστόσο, η έρευνα ανέδειξε ότι μακροχρόνιες επαγγελματικές πεποιθήσεις, βασισμένες σε μια προφορική παράδοση, οι οποίες υπαγόρευαν μια εργαλειακή προσέγγιση της διδασκαλίας, υπονόμισαν την πραγμάτωση της νέας πολιτικής.

Την έμφυλη διάσταση της πραγμάτωσης των γλωσσικών πολιτικών αναδεικνύει η Moss (2018, 2021), η οποία επιχειρεί μια διαφορετική ανάγνωση των αποτελεσμάτων του προγράμματος PISA σχετικά με τα επίπεδα γραμματισμού των αγοριών στη Μ. Βρετανία. Η ερευνήτρια υποστηρίζει ότι το ενδιαφέρον για τις χαμηλές επιδόσεις των αγοριών στην κατανόηση κειμένου στη Μ. Βρετανία έχει έμφυλες διαστάσεις, καθώς αυξήθηκε -καθόλου τυχαία-, όταν βελτιώθηκαν οι επιδόσεις των κοριτσιών στα μαθηματικά και στις φυσικές επιστήμες. Τα αίτια των χαμηλών επιδόσεων των αγοριών αναζητήθηκαν κυρίως στο γεγονός ότι το ΑΠ του

γλωσσικού γραμματισμού έβριθε μυθιστορηματικών αφηγήσεων τις οποίες τα αγόρια αντιπαθούν.

Ωστόσο, η ερευνήτρια, πραγματοποιώντας μια εθνογραφικού τύπου μελέτη από τη δεκαετία του 1990, με τη χρήση εθνογραφικών εργαλείων (παρατηρήσεις στη σχολική τάξη, ανοικτές συνεντεύξεις κ.ά.) και θεωρητικών εργαλείων του Bernstein, μελέτησε τα συμβάντα και τις πρακτικές γραμματισμού σε τέσσερα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Αγγλίας, καθώς και στο σπίτι των μαθητών. Τα ερευνητικά ευρήματα οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι οι διαφορές στις αναγνωστικές προτιμήσεις των δύο φύλων οφείλονταν στη διαφορετική αντίδρασή τους στις κοινωνικές ιεραρχίες που δημιουργούν οι πρακτικές γραμματισμού και οι αλληλεπιδράσεις μέσα στη σχολική τάξη, παρά στο φυσικό ενδιαφέρον κοριτσιών και αγοριών: τα αγόρια απέφευγαν τη μελέτη μεγάλων και αφηγηματικών κειμένων, για να μη χαρακτηριστούν «αδύναμοι αναγνώστες», καθώς το κοινωνικό κόστος ενός τέτοιου χαρακτηρισμού θα ήταν μεγάλο γι' αυτά. Ουσιαστικά, όπως η ερευνήτρια επισημαίνει, «[τ]ο φύλο και ο χαρακτηρισμός της ικανότητας τέμνονται για να δημιουργήσουν διαφορετικούς δρόμους μέσω του ΑΠ για τον γλωσσικό γραμματισμό» (Moss, 2021: 48). Πρόκειται για κοινωνικά κατασκευασμένες ιεραρχίες που γίνονται με κριτήριο τη γλωσσική γνώση, οι οποίες διαμορφώνονταν από το ΑΠ μέσω των κανόνων βηματισμού και διαδοχής.

5.7. Σύνοψη του κεφαλαίου

Στο παρόν κεφάλαιο, αρχικά αποτυπώθηκαν οι σύγχρονες επιστημολογικές προσεγγίσεις του ΑΠ και οι εξελίξεις που έχουν σημειωθεί στο σχετικό διεπιστημονικό πεδίο. Στη συνέχεια καταγράφηκε ένα σημαντικό σώμα επιστημονικής βιβλιογραφίας που προσεγγίζει κριτικά τις σύγχρονες τάσεις κατασκευής των ΑΠ. Η μελέτη αυτής της βιβλιογραφίας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι σύγχρονες πολιτικές του ΑΠ, όπως αυτές αναπλαισιώνονται σε ποικίλα εθνικά πλαίσια, συχνά διακρίνονται από μια στροφή προς εργαλειακές προσεγγίσεις της γνώσης του ΑΠ, με έμφαση στα μαθησιακά αποτελέσματα και στην καλλιέργεια λειτουργικών δεξιοτήτων, απαραίτητων για την εργασία και την «πραγματική» ζωή. Οι συγκεκριμένες πολιτικές περιχαράσσονται από μηχανισμούς

λογοδοσίας και ελέγχου των εκπαιδευτικών και των σχολείων. Επισημάνθηκε ακόμη ότι σε κάποιες χώρες (π.χ. στη Μ. Βρετανία, τη Σουηδία και την Αυστραλία), χωρίς να εγκαταλείπεται ο λόγος των δεξιοτήτων, παρατηρείται μεταστροφή προς μια «νεο-συντηρητική ατζέντα» κατασκευής των ΑΠ, η οποία εστιάζεται στην καλλιέργεια βασικών γνώσεων γραμματισμού, αριθμητισμού κ.ά., στο πλαίσιο ΑΠ που βασίζονται στις πειθαρχίες (disciplines). Πρόκειται, ωστόσο, για ΑΠ που συχνά συνεπάγονται την προτυποποίηση της γνώσης και τον παραγκωνισμό σχολικών αντικειμένων που δε θεωρούνται «χρήσιμα» (π.χ. Gewirtz et al., 2021· Maguire et al., 2019). Στη συνέχεια του κεφαλαίου, παρουσιάστηκαν κάποια παραδείγματα αναπλαισίωσης και πραγμάτωσης των υπερεθνικών πολιτικών του ΑΠ σε συγκεκριμένα εθνικά και τοπικά πλαίσια, τα οποία αποκαλύπτουν την πολυσημία που αποκτούν οι πολιτικές στα ποικίλα εθνικά πλαίσια και την υβριδικότητα των αναπλαισιώσεών τους (Anderson-Levitt & Gardinier, 2021).

Στην τελευταία ενότητα του κεφαλαίου αποτυπώθηκαν οι σύγχρονες τάσεις κατασκευής των ΑΠ γλωσσικού γραμματισμού, μέσω ενδεικτικών αναφορών σε έρευνες που επικεντρώνονται στην αναπλαισίωση και πραγμάτωση αυτών των πολιτικών σε συγκεκριμένα εθνικά πλαίσια. Αυτές οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί κυρίως σε αγγλοσαξονικά πλαίσια επιβεβαιώνουν την εργαλειακή προσέγγιση της γλωσσικής γνώσης και την προτυποποίησή της.

6^ο Κεφάλαιο: Θεωρητική προβληματική της έρευνας

6.1. Εισαγωγή

Όπως αναδείχθηκε στο 2^ο κεφάλαιο της παρούσας διατριβής, πολλοί ερευνητές, με πρωτοπόρο των Stephen Ball, μελετούν τις διαδικασίες ρύθμισης της εκπαίδευσης από τη φουκοϊκή οπτική της «κυβερνησιμότητας» («governmentality») (Ball, 1990, 2021, 2018· Foucault, 1991). Ωστόσο, αν και η φουκοϊκή οπτική εστιάζεται στην εξουσία, τη γνώση και τον λόγο, απουσιάζει από αυτήν μια «ουσιαστική ανάλυση των σύνθετων φορέων δράσης και των κοινωνικών σχέσεων μέσω των οποίων η εξουσία, η γνώση και ο λόγος χρησιμοποιούνται ως ρυθμιστικοί μηχανισμοί» (Bernstein, 1990: 134). Αντίθετα, στο επίκεντρο του θεωρητικού αναπτύγματος του Basil Bernstein βρίσκεται η μελέτη των πεδίων, των φορέων και των διαδικασιών μέσω των οποίων οι ταυτότητες, οι σχέσεις και η κοινωνική τάξη πραγμάτων (social order) παράγονται, διατηρούνται, αμφισβητούνται και αλλάζουν, κατά τις διαδικασίες παραγωγής, μετάδοσης και πρόσκτησης της γνώσης.

Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι η θεωρία του Bernstein προσφέρει μια εσωτερική γλώσσα περιγραφής, δηλαδή ένα εννοιολογικό οπλοστάσιο ικανό να μετασχηματιστεί σε μια εξωτερική γλώσσα περιγραφής και ανάλυσης με μεγάλη γενετική (generic) και παραγωγική αξία, για τη μελέτη των πρακτικών γλωσσικού γραμματισμού που αναπτύσσονται σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο (Moss, 2018). Ταυτοχρόνως, η θεωρία του παιδαγωγικού μηχανισμού αναγνωρίζει την ύπαρξη ενός «ρηματικού χάσματος» («discursive gap»)⁶⁰, το οποίο επιτρέπει στην εξωτερική γλώσσα περιγραφής να αμφισβητήσει την εσωτερική, προκειμένου η θεωρία να μεταβάλλεται και να αναπτύσσεται (Bernstein, 2000: 126· βλ. και Esnor & Hoadley, 2004). Ωστόσο, δεν παραγνωρίζεται το γεγονός ότι η δημιουργία της εξωτερικής γλώσσας περιγραφής (δηλαδή η σύνδεση των εννοιών με τα ερευνητικά

⁶⁰ Κάποιοι/ες συνεχιστές της παράδοσης του Bernstein θεωρούν ότι το «ρηματικό κενό» βρίσκεται μεταξύ της εξωτερικής γλώσσας περιγραφής και των εμπειρικών δεδομένων, ενώ άλλοι/ες το τοποθετούν μεταξύ της εσωτερικής και της εξωτερικής γλώσσας περιγραφής (βλ. Esnor & Hoadley, 2004). Σε κάθε περίπτωση, οι ερευνητές/ερευνήτριες συμφωνούν ότι η ύπαρξη αυτού του «ρηματικού κενού» επιτρέπει στη θεωρία να αναπτύσσεται μέσα από την εμπειρική έρευνα.

δεδομένα) είναι μια επίπονη διαδικασία αξιοποίησης του «μεθοδολογικού βάθους» που προσφέρει η θεωρία της παιδαγωγικής του Bernstein (Hoadley, 2006: 24).

Στο παρόν κεφάλαιο αναπτύσσονται βασικές έννοιες της θεωρίας του παιδαγωγικού μηχανισμού του Basil Bernstein, απαραίτητες για την περιγραφή των παιδαγωγικών πρακτικών που αναπτύσσονται κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης, καθώς και του τρόπου με τον οποίο αυτές συντελούν στην αναπαραγωγή ή στην άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Επιπλέον, με την αξιοποίηση της δυνατότητας που προσφέρει η θεωρία του Bernstein για περαιτέρω ανάπτυξη των εννοιολογικών εργαλείων της, επιχειρείται η διεύρυνση της μπερνσταϊνικής έννοιας του «ρυθμιστικού λόγου» («regulative discourse»). Σκοπός αυτής της διεύρυνσης είναι η έννοια να καταστεί ένα αναλυτικό εργαλείο ικανό να περιγράψει τις σύγχρονες συνθήκες «ρύθμισης» («regulation») της εκπαίδευσης. Γι' αυτόν τον σκοπό, αξιοποιούνται επιπρόσθετα πτυχές του έργου κάποιων σύγχρονων συνεχιστών της παράδοσης του Bernstein, οι οποίοι προσπαθούν να εκλεπτύνουν τα εννοιολογικά εργαλεία του, προκειμένου να τα καταστήσουν πιο παραγωγικά για την περιγραφή των νέων μορφών εκπαιδευτικής διακυβέρνησης, στις σύγχρονες συνθήκες της παγκοσμιοποίησης (π.χ. Iverson & Singh, 2018· Robertson & Sorensen, 2018· Singh, 2015, 2017). Με αυτά τα μέσα, επιχειρείται επίσης μια επαναπροσέγγιση της έννοιας του «σχολικού πλαισίου» («school context») ως αναλυτικής κατηγορίας, η οποία συμπληρώνει τον τρόπο με τον οποίο η συγκεκριμένη έννοια γίνεται αντιληπτή από τη Θεωρία της Πραγμάτωσης (Theory of Enactment) του Stephen Ball και των συνεργατών του (Ball, Maguire, & Braun, 2012· Braun, Ball, Maguire, & Hoskins, 2011· βλ. και Lopes, 2016).

6.2. Η θεωρία του παιδαγωγικού μηχανισμού του Bernstein

6.2.1. Παιδαγωγικοί κώδικες και παιδαγωγικές πρακτικές

Όπως οι μελετητές που συνεχίζουν τη παράδοση του Bernstein υπογραμμίζουν, ο Bernstein αφιέρωσε όλο το έργο του στην ανάπτυξη μιας

«συστηματικής θεωρίας, η οποία παρέχει μια αναλυτική περιγραφή του τρόπου με τον οποίο το εκπαιδευτικό σύστημα συνδέεται με την κοινωνική διαίρεση εργασίας» (Sadovnik, 2001: 612, όπ. αναφ. στο Singh, 2020: xi). Για να επιτύχει αυτόν τον στόχο, προσπάθησε να εξηγήσει «πώς η κοινωνικοποίηση στη μακρο-εξουσία και τις ταξικές σχέσεις συντελείται διαμέσου των μικρο-διαδικασιών του σχολείου (της επιλογής και οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος, των παιδαγωγικών πρακτικών, των μεθόδων αξιολόγησης)» (Singh, 2020: xi). Μια μεστή περιγραφή της έννοιας των κωδίκων παρέχουν οι Dickinson και Erben (1995: 260–261, όπ. αναφ. στο Singh, 2020: xii):

Ο τρόπος με τον οποίο ένα άτομο βλέπει τον κόσμο, ερμηνεύει τον κόσμο και τον εσωτερικεύει υλοποιείται με τους όρους κάποιας μορφής κωδίκωσης. Ο Bernstein επιστρατεύει τον όρο «κώδικας», για να δηλώσει τις ενέργειες (κανονικά λανθάνουσες) που ενισχύουν το κύρος της ρύθμισης: ενέργειες τις οποίες έχει αναλύσει, για να αποκαλύψει τις ρυθμιστικές διαδικασίες καθαυτές. Κατά συνέπεια, οι κώδικες είναι οι ενέργειες της πολιτισμικής μετάδοσης με τις οποίες η κοινωνία διατηρείται [...] Οι κώδικες, είτε γλωσσικοί είτε ρυθμιστικοί της επιτέλεσης των κοινωνικών ρόλων, είτε ρυθμίζοντας τη συμπεριφορά είτε διαμεσολαβώντας στη μάθηση, είναι πολιτισμικά αποδεκτά πλαίσια νοήματος τα οποία διέπουν τις ανταποκρίσεις των ατόμων εντός του εύρους των κοινωνικών καταστάσεων στην καθημερινή ζωή [...] Για τον Bernstein, αξιωματικά, οι κώδικες θα καταστούν συνεργοί στις οποιοσδήποτε μορφές αφήγησης συνδέονται με την εξουσία.

Ωστόσο, όπως η Singh (2020: xii) σημειώνει, ο προσανατολισμός διαφορετικών κοινωνικών ομάδων μαθητών σε διαφορετικές αφηγήσεις και μορφές κωδίκων που δε διαθέτουν την ίδια αξιολογική βαρύτητα ευθύνεται για την αναπαραγωγή των εκπαιδευτικών, και κατά συνέπεια, των κοινωνικών ανισοτήτων:

Οι αφηγήσεις μεταδίδονται πολιτισμικά διαμέσου των παιδαγωγικών διαδράσεων (σπίτι, σχολείο), και γίνονται οι μηχανισμοί κωδίκωσης με τους οποίους τα παιδιά ερμηνεύουν, κατανοούν και δημιουργούν νοήματα, και αφηγούνται τη δική τους ζωή. Δεν εκτιμώνται όλες οι αφηγήσεις εξίσου, ούτε παράγουν όλες οι αφηγήσεις τις ίδιες δυνατότητες ζωής ή [τις ίδιες] διαδρομές για τα παιδιά. Ως εκ τούτου, η διαφοροποιητική κατανομή αφηγήσεων και

προσανατολισμών κωδίκωσης μέσω του σχολείου έγινε ένα κεντρικό ζήτημα για τον Bernstein και άλλους μελετητές που ακολουθούν αυτή την παράδοση.

Επίκεντρο λοιπόν της συγκεκριμένης διδακτορικής διατριβής αποτελεί η μελέτη των παιδαγωγικών πρακτικών που διαμορφώνονται στη σχολική τάξη κατά την πραγμάτωση του ΑΠ της νεοελληνικής γλώσσας, μέσω των οποίων συγκεκριμένες ομάδες μαθητών εισάγονται σε διαφορετικές μορφές κωδίκων. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να σημειωθεί ότι, στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, η έννοια των παιδαγωγικών πρακτικών αναφέρεται «τόσο στο κοινωνικό πεδίο που λειτουργεί για την (ανα)παραγωγή του πολιτισμού, όσο και στο ειδικότερο πεδίο στο οποίο λειτουργούν οι κανόνες και τα κριτήρια αξιολόγησης, τα οποία και προσδίδουν εσωτερική λογική στη δράση των εκπαιδευτικών φορέων» (Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010: 10). Για την περιγραφή των παιδαγωγικών πρακτικών επιστρατεύονται εννοιολογικά εργαλεία του Bernstein (η έννοια της ταξινόμησης, της περιχάραξης και του νοηματικού προσανατολισμού), τα οποία θα αναπτυχθούν σε επόμενες υποενότητες. Προηγουμένως, θα παρουσιαστούν έννοιες της θεωρίας του Bernstein, βασικές για την κατανόηση της λειτουργίας του παιδαγωγικού μηχανισμού.

6.2.2. Εξουσία, έλεγχος και σύνορο

Σύμφωνα με τον Bernstein (2000), οι σχέσεις εξουσίας και ελέγχου είναι διακριτές αναλυτικές κατηγορίες που λειτουργούν σε διαφορετικό επίπεδο. Οι σχέσεις εξουσίας αναφέρονται στις σχέσεις μεταξύ των κατηγοριών. Προκαλούν εξαρθρώσεις και στίξεις στον κοινωνικό χώρο, καθώς «δημιουργούν σύνορα, νομιμοποιούν σύνορα, αναπαράγουν σύνορα, μεταξύ διαφορετικών κατηγοριών ομάδων, φύλου, κοινωνικής τάξης, φυλής, διαφορετικών κατηγοριών λόγου, διαφορετικών κατηγοριών δρώντων» (ό.π.: 4). Αντίθετα, οι σχέσεις ελέγχου αναφέρονται στις σχέσεις εντός των κατηγοριών, καθώς εγκαθιδρύουν θεμιτές σχέσεις επικοινωνίας, κατάλληλες για τις ποικίλες κατηγορίες. Ουσιαστικά, οι σχέσεις ελέγχου μεταφέρουν τις σχέσεις εξουσίας που δημιουργούν σύνορα, και κοινωνικοποιούν τα άτομα σε αυτές, αν και φέρουν παράλληλα και τη δυνατότητα της αλλαγής. Οι σχέσεις εξουσίας και ελέγχου πραγματώνονται ως μορφές επικοινωνίας μέσω του παιδαγωγικού λόγου.

Τα σύνορα είναι «κοινωνικές συμβάσεις και πρακτικές που κρατάνε χωριστά στον χώρο και τον χρόνο τις κοινωνικές ομάδες, τις περιοχές γνώσης, τα στάδια των διαδικασιών» (Bernstein, 1991: 25-26). Υλικά ή μη, προσλαμβάνονται από τα υποκείμενα σιωπηρά ως συμβολικά και ρυθμίζουν τη συνείδηση, τη συμπεριφορά και την ταυτότητα των υποκειμένων, ενώ παράλληλα καθιστούν διακριτή τη «φωνή» των κατηγοριών (ό.π.). Η έννοια του συνόρου δεν ερμηνεύει μόνο την αναπαραγωγή της κοινωνικής τάξης πραγμάτων, αλλά και την αλλαγή της. Η δραστική και γενικευμένη αλλαγή της ισχύος των συνόρων εντός και εκτός των κατηγοριών μεταφράζεται σε αλλαγή των σχέσεων εξουσίας και των αρχών κοινωνικού ελέγχου, επομένως σε μετασχηματισμό της ίδιας της κοινωνικής τάξης και σε διατάραξη ή διακοπή της διαδικασίας της πολιτισμικής αναπαραγωγής (Bernstein, 1991).

6.2.3. Παιδαγωγικός λόγος και παιδαγωγικός μηχανισμός

Κρίσιμη για την κατανόηση των διαδικασιών ρύθμισης και παιδαγωγικής διακυβέρνησης της εκπαίδευσης που περιγράφηκαν στο δεύτερο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας είναι η έννοια του «παιδαγωγικού μηχανισμού», η οποία αναπτύχθηκε από τον Bernstein, για να περιγράψει «τις προϋποθέσεις για την παραγωγή, την αναπαραγωγή και τον μετασχηματισμό του πολιτισμού» (Bernstein, 1990: 180). Πρόκειται για ένα πολύπλοκο θεωρητικό ανάπτυγμα το οποίο αφορά, όπως η Singh (2002: 571) επεξηγεί, «στη μετατροπή ή στη μετάφραση της γνώσης σε παιδαγωγική επικοινωνία, [...] σε συζητήσεις στη σχολική τάξη, σε ΑΠ και σε διαδικτυακή επικοινωνία».

Ο Bernstein τοποθετεί στο επίκεντρο της θεωρίας του την έννοια της «παιδαγωγικής»⁶¹, προσεγγίζοντάς την ευρύτερα και σε ένα υψηλότερο επίπεδο

⁶¹ Ο Bernstein (Bernstein & Solomon, 1999: 267) υποστηρίζει ότι στην παιδαγωγική σχέση «υπάρχει μια σκόπιμη πρόθεση να εισαχθεί, να τροποποιηθεί, να αναπτυχθεί ή να μεταβληθεί η γνώση, η συμπεριφορά ή η πρακτική από κάποιον ή κάτι που ήδη κατέχει ή έχει πρόσβαση στους απαραίτητους πόρους και στα μέσα αξιολόγησης της πρόσκτησης». Συνεπώς, η παιδαγωγική συγκροτείται από την κοινωνική σχέση μεταξύ ενός μεταδότη και ενός δέκτη, μια σχέση διαρκούς αξιολόγησης, η οποία είναι πάντα ασύμμετρη και ιεραρχική, καθώς ο μεταδότης είναι αυτός που ελέγχει τη διαδικασία και τα κριτήρια της αξιολόγησης.

αφαίρεσης. Θεωρεί ότι οι διάφορες μορφές παιδαγωγικής πρακτικής, τις οποίες αποκαλεί παιδαγωγικές «τροπές» («modalities»), «αποτελούν κρίσιμες εκφράσεις του συμβολικού ελέγχου, και επομένως της διαδικασίας πολιτισμικής παραγωγής και αναπαραγωγής» (Bernstein & Solomon, 1999: 269). Για την κατανόηση αυτών των διαδικασιών τοποθετεί στο επίκεντρο της προβληματικής του τη μελέτη του πεδίου του συμβολικού ελέγχου. Ο συμβολικός έλεγχος ορίζεται από τον Bernstein (2001b: 23) ως «το μέσο με το οποίο η συνείδηση, οι προδιαθέσεις δράσης (dispositions) και επιθυμίας διαμορφώνονται και κατανέμονται διαμέσου μορφών επικοινωνίας οι οποίες μεταδίδουν και νομιμοποιούν μια συγκεκριμένη κατανομή εξουσίας και πολιτισμικές κατηγορίες». Ο συμβολικός έλεγχος δε φέρει στο εσωτερικό του μόνο τη δυνατότητα της νομιμοποίησης και αναπαραγωγής της κοινωνικής τάξης πραγμάτων (order), αλλά και τη δυνατότητα της διασάλευσης ή της διακοπής της, μέσω της κριτικής που ενδέχεται να ασκηθεί σε αυτήν και με την παραγωγή νέων γνώσεων (Bernstein, 1990, 1991, 2001b).

Ο Bernstein, εισάγοντας τη διάκριση μεταξύ του φορέα ή του αναμεταδότη (the carrier/ relay) και αυτού που μεταφέρεται, του μηνύματος (the carried/ what is relayed), στο πλαίσιο της παιδαγωγικής επικοινωνίας, μελετά τις διαδικασίες με τις οποίες ο συμβολικός έλεγχος διαμεσολαβείται από τον παιδαγωγικό μηχανισμό, ενώ παράλληλα συσχετίζει αυτές τις διαδικασίες με την κατανομή της εξουσίας και τις αρχές του ελέγχου (Bernstein, 2001b). Ο παιδαγωγικός μηχανισμός αποτελεί τη συνθήκη για την υλοποίηση του συμβολικού ελέγχου. Είναι η «εσωτερική γραμματική» του «παιδαγωγικού λόγου». Ο παιδαγωγικός λόγος είναι μια αρχή αναπλαισίωσης η οποία «οικειοποιείται άλλους λόγους και τους εντάσσει σε μια ειδική μεταξύ τους σχέση, για τον σκοπό της επιλεκτικής μετάδοσης και πρόσκτησής τους» (Bernstein, 2000: 32). Ειδικότερα, ο επίσημος παιδαγωγικός λόγος είναι η αρχή η οποία «ρυθμίζει τον τρόπο με τον οποίο γνώσεις και δεξιότητες από μία ή περισσότερες ακαδημαϊκές γνωστικές περιοχές επιλέγονται και επανα-οργανώνονται, δημιουργώντας νέες σχέσεις μεταξύ τους, με στόχο τη μετάδοση και την πρόσκτησή τους στο πλαίσιο των επίσημων εκπαιδευτικών θεσμών και διαδικασιών» (Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2010: 33).

Ο παιδαγωγικός μηχανισμός συνίσταται σε τρεις συσχετιζόμενους και ιεραρχικά συνδεδεμένους κανόνες: κατανομής, αναπλαισίωσης και αξιολόγησης. Αυτοί οι κανόνες καθιερώνουν και τους συναφείς «στίβους» λόγου και πρακτικών

(Bernstein, 1990, 2000· Bernstein & Solomon, 1999· Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2010).

Οι κανόνες κατανομής «ρυθμίζουν τη σχέση ανάμεσα στην εξουσία, τις κοινωνικές ομάδες, τις μορφές συνείδησης και πρακτικής», μέσα από την κατανομή διαφορετικών μορφών γνώσης στις ποικίλες κοινωνικές ομάδες (Bernstein, 2000: 28). Με άλλα λόγια, οι κανόνες κατανομής ρυθμίζουν «τι μετράει» ως γνώση και «ποιοι θα έχουν πρόσβαση σε περιοχές στις οποίες το αδιανόητο (unthinkable)⁶² μπορεί να συλληφθεί νόμιμα» (Bernstein, 1990: 206· Bernstein, 2000: 29-30· βλ. και Muller & Hoadley, 2010). Ως εκ τούτου, ρυθμίζουν τη δημιουργία «διαφορετικών προσανατολισμών σε νοήματα ή (διαφορετικών) παιδαγωγικών ταυτοτήτων» (Singh, 2002: 572).

Οι κανόνες αναπλαισίωσης ρυθμίζουν τη συγκρότηση ενός συγκεκριμένου παιδαγωγικού λόγου που θα μεταδοθεί στα επίσημα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Οι κανόνες αναπλαισίωσης κατασκευάζουν αυτό που «μπορεί να συλληφθεί με τη σκέψη» («thinkable»), εφόσον ο αναπλαισιωμένος λόγος «δε μοιάζει πλέον με τον πρωτότυπό του, καθώς έχει πλέον [...] μετατραπεί σε παιδαγωγικό λόγο» (Singh, 2002: 572).

Τέλος, οι κανόνες αξιολόγησης συγκροτούν συγκεκριμένες παιδαγωγικές πρακτικές, καθώς «κάθε παιδαγωγική πρακτική έχει ως στόχο τη μετάδοση κριτηρίων αξιολόγησης του σχολικού κειμένου»⁶³ (Bernstein, 1990: 206). Οι κανόνες αξιολόγησης είναι οι κανόνες αναγνώρισης του τι μετράει ως έγκυρη πραγμάτωση τόσο των διδακτικών κειμένων (του περιεχομένου του ΑΠ), όσο και

⁶² Οι κανόνες κατανομής κάνουν διάκριση μεταξύ δύο κατηγοριών γνώσης, το περιεχόμενο των οποίων ποικίλλει ιστορικά και πολιτισμικά: «αυτή που μπορεί να γίνει αντιληπτή με τη σκέψη» («thinkable») και αυτή που δεν είναι δυνατόν να συλληφθεί με τη σκέψη, το «αδιανόητο» («unthinkable»). Η πρώτη κατηγορία γνώσης είναι «κοσμική», πιο πρακτική και εξαρτημένη από το πλαίσιο πρόσκτησής της, ενώ η δεύτερη είναι «εσωτερική», αφηρημένη και ανοιχτή, και επιτρέπει τη σύλληψη εναλλακτικών (κοινωνικών) δυνατοτήτων (Bernstein, 2000: 29-30· βλ. και Moore, 2013).

⁶³ Στη θεωρία του Bernstein (2000: 18) «κείμενο» θεωρείται κάθε τι που προκαλεί αξιολογικές κρίσεις (π.χ. μια χειρονομία, μια προφορική απάντηση ενός μαθητή, ένα γραπτό κείμενο που παράγεται σε μια διαδικασία αξιολόγησης κ.ά.). Σύμφωνα με τον Bernstein (1990: 175), η έννοια του κυρίαρχου «κειμένου» ή «προνομιοδοτούντος κειμένου» («privileging text») «μπορεί να αναφέρεται στο κυρίαρχο ΑΠ, στην κυρίαρχη παιδαγωγική πρακτική, αλλά επίσης σε κάθε παιδαγωγική αναπαράσταση, προφορική, γραπτή, οπτική, σωματική, ενδυματική, χωρική [...]. Το 'κείμενο' είναι άμεσα ή έμμεσα φορέας προνομίων, ταξικών, φύλου, φυλής».

των ρυθμιστικών κειμένων (της κοινωνικής διαγωγής, του χαρακτήρα και της συμπεριφοράς) (Singh, 2002).

6.2.4. Αναπλαισίωση και Πεδία Αναπλαισίωσης

Ο Bernstein (1990, 1991, 2000) υποστηρίζει ότι το ΑΠ, η παιδαγωγική και η αξιολόγηση αποτελούν τα τρία βασικά συστατικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το ΑΠ καθορίζει τι συνιστά θεμιτή γνώση που πρέπει να μεταδοθεί και να προσκτηθεί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και της μάθησης (Bernstein, 1990, 1991, 2000). Ωστόσο, είναι μια κοινωνική επιλογή, καθώς η γνώση που παράγεται στο διακριτό πεδίο της παραγωγής της (πανεπιστήμια και ερευνητικά κέντρα) υπόκειται σε μια διαδικασία επιλογής κατά τη μεταφορά της στο πεδίο της αναπαραγωγής της (που είναι κατεξοχήν το σχολείο). Η διαδικασία της μεταφοράς της γνώσης από το πεδίο της παραγωγής στο πεδίο της αναπαραγωγής της ορίζεται με την έννοια της «αναπλαισίωσης» («recontextualisation») (Bernstein, 1990, 2000).

Η διαδικασία της αναπλαισίωσης δεν είναι «άμοιρη» ιδεολογίας, καθώς «κάθε φορά που ένας λόγος μετακινείται από τη μια θέση στην άλλη υπάρχει κάποιος χώρος στον οποίο η ιδεολογία μπορεί να παίζει [κάποιον ρόλο]» (Bernstein, 2000: 32). Η διαδικασία της αναπλαισίωσης διέπεται από ένα σύνολο κανόνων οι οποίοι ρυθμίζουν τα ακόλουθα: α. την κατανομή της γνώσης σε τύπους σχολείων και βαθμίδες της εκπαίδευσης (κανόνες κατανομής), β. την εκ νέου οργάνωση της γνώσης που επιλέχθηκε, προκειμένου αυτή να μεταδοθεί και να προσκτηθεί (κανόνες οργάνωσης), και γ. τα κριτήρια βάσει των οποίων η πρόσκτηση της γνώσης αξιολογείται από τους/τις εκπαιδευτικούς (κανόνες αξιολόγησης) (Moore, 2004· Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2010). Ταυτοχρόνως, η αρχή της αναπλαισίωσης όχι μόνο αναπλαισιώνει το «τι» του παιδαγωγικού λόγου, το ποιος λόγος πρόκειται να γίνει σχολικό αντικείμενο, δηλαδή το περιεχόμενο της παιδαγωγικής πρακτικής, αλλά και το «πώς» της παιδαγωγικής, δηλαδή τη θεωρία της διδασκαλίας (Bernstein, 1990, 2000· Moore, 2013).

Το Πεδίο της Αναπλαισίωσης διακρίνεται σε δύο υπο-πεδία, με μια συγκεκριμένη μεταξύ τους σχέση σε κάθε κοινωνία: το «Επίσημο Πεδίο Αναπλαισίωσης» («Official Recontextualising Field») και το «Παιδαγωγικό

Πεδίο Αναπλαισίωσης» («Pedagogic Recontextualising Field»). Το πρώτο περιλαμβάνει «τα εξειδικευμένα τμήματα και τους υπο-φορείς δράσης (agencies) του κράτους και των τοπικών εκπαιδευτικών αρχών, παράλληλα με το σύστημα για την έρευνα και την επιθεώρησή τους» (Bernstein, 1990: 192). Το δεύτερο απαρτίζεται: 1. από τα πανεπιστημιακά τμήματα εκπαίδευσης και τα ερευνητικά κέντρα τους, και 2. «τα εξειδικευμένα μέσα ενημέρωσης για την εκπαίδευση, τις εβδομαδιαίες εκδόσεις, τα περιοδικά, και τους εκδοτικούς οίκους, μαζί με τους αναγνώστες και τους συμβούλους τους» (Bernstein, 1990: 192). Το Παιδαγωγικό Πεδίο Αναπλαισίωσης μπορεί να «εκτείνεται σε πεδία μη εξειδικευμένα στον εκπαιδευτικό λόγο και στις πρακτικές του, τα οποία ωστόσο είναι ικανά να ασκήσουν επίδραση τόσο στο κράτος και στις ποικίλες ρυθμίσεις του, όσο και/ή πάνω σε εξειδικευμένους χώρους, φορείς και πρακτικές εντός της εκπαίδευσης» (Bernstein, 1990: 192). Ο Bernstein προχωρά σε μια περαιτέρω εσωτερική υποδιαίρεση του Παιδαγωγικού Πεδίου Αναπλαισίωσης: σε υπο-πεδία εξειδικευμένα στις διάφορες βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος, στα ΑΠ ή σε συγκεκριμένες ομάδες μαθητών. Όπως ο ίδιος (Bernstein, 1990: 198) αναφέρει, πρόκειται για

φορείς δράσης της παιδαγωγικής αναπαραγωγής, οι οποίοι εντός ευρέων ορίων, μπορούν να καθορίσουν τη δική τους αναπλαισίωση ανεξάρτητα από το κράτος (ιδιωτικός τομέας), και φορείς οι οποίοι, αν και χρηματοδοτούμενοι από το κράτος, μπορεί να έχουν μια σχετικά μεγαλύτερη δυνατότητα ελέγχου των δικών τους (διαδικασιών/κανόνων) αναπλαισίωσης.

Ο Bernstein (1990) επισημαίνει ότι εντός του Παιδαγωγικού Πεδίου Αναπλαισίωσης παρατηρούνται σοβαρές διαμάχες και αγώνες για τον έλεγχο των κανόνων ή των διαδικασιών κατασκευής παιδαγωγικών κειμένων ή πρακτικών, τόσο στο μακρο-επίπεδο της διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής, όσο και στο μικρο-επίπεδο των αλληλεπιδράσεων στη σχολική τάξη (βλ. και Singh, 2002). Οι διαμάχες αυτές είναι πιο έντονες, όταν το Παιδαγωγικό Πεδίο Αναπλαισίωσης είναι ισχυρά μονωμένο από το Επίσημο Πεδίο Αναπλαισίωσης, καθώς η ισχυρή μεταξύ τους μόνωση μεταφράζεται σε μεγαλύτερη αυτονομία του Παιδαγωγικού Πεδίου Αναπλαισίωσης. Το διακύβευμα αυτού του αγώνα είναι πολύ μεγάλο, καθώς η ομάδα που ελέγχει τον παιδαγωγικό μηχανισμό ασκεί εξουσία στις διαδικασίες κατανομής, αναπλαισίωσης και αξιολόγησης σύνθετων μορφών

γνώσης, οι οποίες, εν τέλει, ρυθμίζουν τις επιθυμίες, τη συνείδηση και την ταυτότητα των παιδαγωγικών υποκειμένων⁶⁴ (Singh, 2002).

6.2.5. Ταξινόμηση και περιχάραξη

Σύμφωνα με τον Bernstein (2000: 25), οι έννοιες της «ταξινόμησης» («classification») και της «περιχάραξης» («framing») είναι οι «γενικές αρχές που αποτελούν τη βάση για τον μετασχηματισμό της γνώσης σε παιδαγωγική επικοινωνία». Αναφέρονται στην κατασκευή του παιδαγωγικού κώδικα, ο οποίος ρυθμίζει την πρόσβαση στη γνώση συστηματικά και με διαφορετικούς τρόπους για διαφορετικές κοινωνικές ομάδες. Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, οι έννοιες της ταξινόμησης και της περιχάραξης, σε συνδυασμό με την έννοια του νοηματικού προσανατολισμού, θα χρησιμοποιηθούν, για να περιγραφούν οι διάφορες μορφές παιδαγωγικής πρακτικής που αναπτύσσονται στη σχολική τάξη κατά την πραγμάτωση των ΑΠ της νεοελληνικής γλώσσας.

Η «ταξινόμηση» («classification») αναφέρεται στην ισχύ της μόνωσης των συνόρων ανάμεσα σε κατηγορίες και πλαίσια, δηλαδή αναφέρεται στις σχέσεις μεταξύ κατηγοριών και πλαισίων (π.χ. ανάμεσα στην εκπαιδευτική γνώση και την καθημερινή γνώση, μεταξύ της οικογένειας, του σχολείου, της κοινότητας και του «κόσμου της εργασίας» κ.ά.). Αυτό που μεταβάλλει τις σχέσεις μεταξύ των κατηγοριών είναι η εξουσία, συνεπώς η ταξινόμηση, ισχυρή ή ασθενής, πάντα μεταφέρει σχέσεις εξουσίας. Η ισχύς των συνόρων μπορεί να λαμβάνει μεγαλύτερη ή μικρότερη τιμή, και να υποστηρίζεται περισσότερο ή λιγότερο από ρητές τελετουργίες. Μπορεί επίσης να είναι εξωτερική (ανάμεσα στο σχολείο, στο σπίτι ή στη δουλειά) ή εσωτερική (μεταξύ σχολικών αντικειμένων, εργασιών εντός των σχολικών αντικειμένων) (Bernstein, 1990, 1991, 2000· Moore, 2013).

Η «περιχάραξη» («framing») αναφέρεται στη ρύθμιση της θέσης (locus) εντός κατηγοριών και πλαισίων (ό.π.). Η περιχάραξη συνδέεται με τον έλεγχο της επικοινωνίας στη σχέση δασκάλου/μαθητή, καθώς και με τον έλεγχο πάνω στην

⁶⁴ Ο Σολομών (1994) περιγράφει ως «παιδαγωγικό υποκείμενο» αυτό στο οποίο ασκείται μια τυπική εκπαιδευτική δράση.

επιλογή, τη διαδοχή και τον βηματισμό της μετάδοσης/πρόσκτησης της γνώσης. Αφορά επίσης στα κριτήρια αξιολόγησης της γνώσης, δηλαδή αναφέρεται στο ποιος ελέγχει τη διαδικασία της αξιολόγησης. Όπου η περιχάραξη είναι ισχυρή, η ακολουθία και ο βηματισμός ελέγχεται από τους ποικίλους φορείς δράσης (agencies) (σχολεία, πανεπιστήμια, κρατικά σώματα ή φορείς ιδιοκτησίας). Όπου η περιχάραξη είναι ασθενής, ο μαθητής έχει μεγαλύτερο έλεγχο στον βηματισμό και την επιλογή. Η τιμή της περιχάραξης μπορεί επίσης να κυμαίνεται από ασθενής έως ισχυρή, ενώ η περιχάραξη έχει εξωτερικές και εσωτερικές τιμές (π.χ. σε ποιο βαθμό τρόποι επικοινωνίας από εξωτερικές πηγές ενσωματώνονται στον σχολικό λόγο και ποιος ο βαθμός ελέγχου πάνω στον λόγο εντός ενός σχολικού αντικειμένου).

Η ισχύς της περιχάραξης και της ταξινόμησης μπορεί να ποικίλλει ανεξάρτητα η μία από την άλλη. Οι διακυμάνσεις των τιμών της ταξινόμησης και της περιχάραξης, σε συνδυασμό με τον νοηματικό προσανατολισμό, διαμορφώνουν τις «τροπές» (modules) των παιδαγωγικών κωδίκων, δηλαδή τις πιθανές μορφές τις οποίες οι εκπαιδευτικοί κώδικες μπορούν να προσλάβουν (Moore, 2013).

6.2.6. Μορφές κωδίκων λόγου

Βασικό ζεύγος εννοιών για τη συγκρότηση του εννοιολογικού πλαισίου της εμπειρικής έρευνας είναι αυτό του «επεξεργασμένου» («elaborated») και του «περιορισμένου» (restricted) κώδικα. Αν και στο πρώιμο έργο του ο Bernstein (1964) περιέγραψε τις διαφορές μεταξύ των δύο κωδίκων με κοινωνιογλωσσολογικούς όρους (βλ. και Φραγκουδάκη, 1985), στο ώριμο έργο του (Bernstein, 1990, 1991, 2000) ανέπτυξε την έννοια των εκπαιδευτικών κωδίκων ως μιας γενικής αρχής ρύθμισης και κατανομής του νοήματος. Ο περιορισμένος κώδικας, ο οποίος τυπικά εντοπίζεται σε μη εξειδικευμένα πλαίσια (π.χ. στην οικογένεια ή στην κοινότητα) -και σε μια σχετικά άμεση σχέση με την κοινωνική βάση-, προσανατολίζει τα άτομα προς εξαρτημένα από το πλαίσιο νοήματα, δηλαδή σε πτυχές των τοπικών και συγκεκριμένων καταστάσεων στις οποίες ενσωματώνεται η εμπειρία των υποκειμένων. Αντίθετα, ο επεξεργασμένος κώδικας εντοπίζεται εντός πιο εξειδικευμένων πλαισίων (π.χ. στο σχολείο) -τα οποία διαμεσολαβούνται από την κοινωνική βάση σχέσεων-, ενώ παράλληλα

προσανατολίζει τα άτομα προς πιο γενικά και ανεξάρτητα από το πλαίσιο νοήματα (Maton & Muller, 2006· Moore, 2013).

Ουσιαστικά, αυτές οι δύο μορφές κώδικα συνδέονται με τη μύηση των μελών των κοινωνικών ομάδων στις τροπές του παιδαγωγικού λόγου και διαμέσου αυτών στη γνώση. Όπως συγκεκριμένα ο Bernstein ([1971] 2009I: 176, όπ. αναφ. στο Moore, 2013: 61, η έμφαση στο πρωτότυπο) αναφέρει:

Θα ισχυριστώ ότι οι μορφές κοινωνικοποίησης προσανατολίζουν το παιδί προς κώδικες ομιλίας οι οποίοι ελέγχουν την πρόσβαση σε σχετικά συνδεδεμένα με το πλαίσιο ή σχετικά ανεξάρτητα από το πλαίσιο νοήματα. Έτσι θα ισχυριστώ ότι οι επεξεργασμένοι κώδικες προσανατολίζουν τους χρήστες τους προς καθολικά νοήματα, ενώ οι περιορισμένοι κώδικες [τους] προσανατολίζουν, τους ευαισθητοποιούν σε ιδιότυπα νοήματα: αυτή η γλωσσική πραγμάτωση των δύο κοινωνικών τάξεων πραγμάτων είναι διαφορετική, όπως είναι οι κοινωνικές σχέσεις οι οποίες τις πραγματώνουν. Οι επεξεργασμένοι κώδικες είναι λιγότερο συνδεδεμένοι με μια δεδομένη ή τοπική δομή, κι έτσι περιέχουν τη δυνατότητα της αλλαγής ως προς τις αρχές τους. Στην περίπτωση των επεξεργασμένων κωδίκων, η ομιλία μπορεί να απελευθερώνεται από την κοινωνική δομή στην οποία παραπέμπει, και να αποκτά κάποια αυτονομία [...]. Οι περιορισμένοι κώδικες είναι πιο συνδεδεμένοι με μια τοπική κοινωνική δομή κι έχουν μια περιορισμένη δυνατότητα για αλλαγή σε επίπεδο αρχών. Όπου οι κώδικες είναι επεξεργασμένοι, ο κοινωνικοποιούμενος έχει μεγαλύτερη πρόσβαση στις βάσεις της ίδιας της κοινωνικοποίησής του, και έτσι μπορεί να εισέλθει σε μια ελαστική σχέση με την κοινωνική τάξη πραγμάτων την οποία έχει αναλάβει. Όπου οι κώδικες είναι περιορισμένοι, ο κοινωνικοποιούμενος έχει μικρότερη πρόσβαση στις αρχές της κοινωνικοποίησής του, και έτσι η αναστοχαστικότητα είναι περιορισμένου βεληνεκούς. *Μία από τις επιπτώσεις του ταξικού συστήματος είναι ο περιορισμός της πρόσβασης στους επεξεργασμένους κώδικες.*

Ουσιαστικά, σκοπός του σχολείου είναι να εξειδικεύσει τη «φωνή»⁶⁵ του μαθητή στον σχολικό κώδικα και να τον οδηγήσει σε μια οργάνωση των εμπειριών

⁶⁵ Ο όρος «εξειδίκευση της 'φωνής'» αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο «η υποκειμενικότητα δημιουργείται μέσω της κοινωνικοποίησης των ατόμων σε κατηγορίες φορέων δράσης, γνώσης

και στη δημιουργία νοήματος που προσιδιάζει στον επεξεργασμένο κώδικα του σχολείου (Hoadley, 2006· Moore, 2013). Το ερώτημα που εγείρεται στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής είναι ποιες μορφές κωδίκων προωθούνται μέσω των παιδαγωγικών πρακτικών που αναπτύσσονται στη σχολική τάξη κατά την πραγμάτωση του ΑΠ για τη γλωσσική διδασκαλία. Αυτό το ερώτημα καθίσταται κρίσιμο, καθώς κάθε μορφή κώδικα φαίνεται να διαμορφώνει διαφορετικό προσανατολισμό σε νοήματα (εξαρτημένα ή μη εξαρτημένα από το πλαίσιο) και διαφορετική εξειδίκευση της «φωνής».

Σε αυτό το σημείο πρέπει να σημειωθεί ότι ο όρος «περιορισμένος κώδικας» δεν αναφέρεται σε γνωστικό περιορισμό αλλά σε πολιτισμική προτίμηση στο επίπεδο κοινών σιωπηρών κατανοήσεων (Moore, 2013). Ωστόσο, οι έννοιες του «επεξεργασμένου» και του «περιορισμένου» κώδικα παρερμηνεύθηκαν σε μεγάλο βαθμό, καθώς ο «περιορισμένος κώδικας» έγινε αντιληπτός ως ένα ελλειμματικό μοντέλο ομιλίας συγκεκριμένων ομάδων (της εργατικής τάξης ή των μαύρων) (Jones, 2013· Ivinson, 2018· Moore, 2013), παρά τις προσπάθειες του ίδιου του Bernstein να αναθεωρήσει την αρχική του διατύπωση. Κατά τον Bernstein (2000), οι δύο μορφές κωδίκων δεν μπορούν να συγκριθούν ή να αντιπαρατεθούν, γιατί είναι διαφορετικές ως προς το είδος (Moore, 2013).

Η Ivinson τονίζει ότι το σχολείο παραγνωρίζει μορφές γνώσης (όπως τη δημιουργική φαντασία) τις οποίες τα παιδιά της εργατικής τάξης διαθέτουν, προκρίνοντας μορφές «ισχυρής» γνώσης. Όπως ο Bernstein (1964, όπ. αναφ. στο Ivinson, 2018: 545) ισχυριζόταν:

[Τ]ο σχολείο δημιουργεί περιβάλλοντα τα οποία είναι εντελώς ανοίκεια για τα παιδιά της εργατικής τάξης, επειδή αναμένει μορφές επικοινωνίας, κοινωνικές σχέσεις και την πραγμάτωση της γνώσης με μορφές που πριμοδοτούν ανεξάρτητες από το πλαίσιο, καθολικές τάξεις νοήματος (την αφαίρεση), οι οποίες καθίστανται ρητές στο πεδίο της αρχικής κοινωνικοποίησης των οικογενειών και των κοινοτήτων της μεσαίας τάξης και όχι της εργατικής. [...]

Είναι καθήκον των εκπαιδευτικών να δημιουργούν περιβάλλοντα μάθησης στα

και πλαισίων τα οποία διακρίνονται από την ιδιοτυπία της φωνής τους» (Dooley, 2001: 77, όπ. αναφ. στο Hoadley, 2006: 4). Έτσι, «η εξειδίκευση αποκαλύπτει περισσότερο τις «διαφορές από», παρά «την ομοιότητα με» (Bernstein, 1975: 81, όπ. αναφ. στο Hoadley, 2006: 4).

οποία τα παιδιά της εργατικής τάξης θα έχουν το αίσθημα του «ανήκειν», όπου μπορούν να αναπτύξουν τρόπους δημιουργίας νοήματος οι οποίοι δίνουν νόημα στη ζωή τους, χωρίς τα ίδια ή οι οικογένειές τους να χρειαστεί να εγκαταλείψουν τις κοινωνικές τους ταυτότητες.

6.2.7. Νοηματικός προσανατολισμός

Όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη υποενότητα, κάθε μορφή κώδικα (επεξεργασμένου/περιορισμένου) οδηγεί σε διαφορετικό «νοηματικό προσανατολισμό» («orientation to meaning»). Η Holland (1981: 1) ορίζει τον νοηματικό προσανατολισμό «ως την επιλογή και την οργάνωση του νοήματος», η οποία καθορίζει «τι θεωρείται συναφές και επίκεντρο της προσοχής σε κάθε περίπτωση». Η έννοια αναφέρεται επίσης στον «τρόπο με τον οποίο αυτά τα νοήματα οργανώνονται σε πρακτικό λόγο» (ό.π.). Νοήματα που εξαρτώνται από το πλαίσιο επικεντρώνονται σε πτυχές των τοπικών και συγκεκριμένων καταστάσεων στις οποίες ενσωματώνεται η εμπειρία από τα αντικείμενα, τις σχέσεις, τους ανθρώπους και τις πρακτικές. Νοήματα ανεξάρτητα από το πλαίσιο τείνουν να διαχωρίζουν σημαντικές πλευρές της εμπειρίας από συγκεκριμένες καταστάσεις στις οποίες συμβαίνουν, και δίνουν έμφαση στα γενικά χαρακτηριστικά των αντικειμένων, σχέσεων, ανθρώπων και πρακτικών που απαντούν σε όλες τις καταστάσεις.

Η Holland (1981: 2) συνεχίζει ότι «ο νοηματικός προσανατολισμός δημιουργείται από διαδραστικές πρακτικές οι οποίες επιδρούν επιλεκτικά «στο τι θα εννοηθεί, ποια μορφή θα λάβει η πραγμάτωση του νοήματος, σε ποια πλαίσια». Αυτές οι διαδραστικές πρακτικές της οικογένειας και του σχολείου μεταφέρουν τους κανόνες αναγνώρισης με τους οποίους αναγνωρίζεται η εξειδίκευση του σχολικού πλαισίου (κυρίως σε σχέση με το οικογενειακό), και γίνεται κατανοητό ποια κείμενα είναι αποδεκτά σε αυτό το πλαίσιο. Οι διαδραστικές πρακτικές μεταφέρουν και τους κανόνες πραγμάτωσης, οι οποίοι ρυθμίζουν ποια νοήματα θα καλλιεργηθούν και πώς αυτά θα γίνουν δημόσια. Ωστόσο, οικογένειες που ανήκουν σε διαφορετική κοινωνική τάξη χρησιμοποιούν διαφορετικές διαδραστικές πρακτικές, οι οποίες δημιουργούν διαφορετική μορφή κώδικα και νοηματικού προσανατολισμού (επεξεργασμένο ή περιορισμένο κώδικα, και προσανατολισμό

προς νοήματα ανεξάρτητα ή μη από το πλαίσιο). Με άλλα λόγια, το σχολείο ενδιαφέρεται να μεταδώσει ανεξάρτητα από το πλαίσιο νοήματα, τα οποία διαμορφώνονται από διαδραστικές πρακτικές που τοποθετούν άνισα τα παιδιά από διαφορετική κοινωνική τάξη, καθώς οι οικογένειες της μεσαίας τάξης φαίνεται να προετοιμάζουν τα παιδιά τους πιο εντατικά για τη μορφή του κώδικα και το είδος του νοηματικού προσανατολισμού που προκρίνει το σχολείο. Αυτή η άνιση τοποθέτηση των μαθητών που ανήκουν σε διαφορετικές κοινωνικές τάξεις «απέναντι στην αρχή και την πρακτική της αναπλαισίωσης του σχολείου» συνιστά μια «ακούσια πραγμάτωση των ταξικών σχέσεων» (Holland, 1981: 3).

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας χρησιμοποιείται μια περαιτέρω διάκριση του νοηματικού προσανατολισμού σε εσωστρεφή ή εξωστρεφή (βλ. Sifakakis et al., 2016· Tsatsaroni et al., 2015· Βογοπούλου, 2020· Σαρακινιώτη, 2012· Σιφακάκης, 2017). Πρόκειται για δύο μορφές προσανατολισμού σε νοήματα οι οποίες καλλιεργούνται από δύο διαφορετικές μορφές λόγου: τον «κάθετο λόγο» και τον «οριζόντιο λόγο», μια διάκριση που ανέπτυξε ο Bernstein (2000) στο ύστερο έργο του⁶⁶.

Ο «κάθετος λόγος» («vertical discourse») οδηγεί σε έναν εσωστρεφή νοηματικό προσανατολισμό. Πρόκειται για έναν λόγο που επιτρέπει την πρόσβαση σε γενικά και αφηρημένα νοήματα, μέσω διαδικασιών που συνδέονται μεταξύ τους ιεραρχικά. Επιπλέον, «η ιδρυματική ή η επίσημη παιδαγωγική του κάθετου λόγου δεν εξαντλείται στο σημείο της κατανομής της σε ένα πλαίσιο, αλλά είναι μια συνεχιζόμενη πρακτική σε εκτεταμένο χρόνο» (Bernstein, 2000: 160).

Αντίθετα, ο «οριζόντιος λόγος» («horizontal discourse») οδηγεί σε έναν εξωστρεφή νοηματικό προσανατολισμό, δηλαδή σε νοήματα συγκεκριμένα και εξαρτημένα από το τοπικό πλαίσιο στο οποίο δημιουργούνται. Όπως ο Bernstein (2000: 159) επεξηγεί, «ένας Οριζόντιος λόγος συνεπάγεται μια σειρά στρατηγικών που είναι τοπικές, τμηματικά οργανωμένες, σε συγκεκριμένο πλαίσιο και εξαρτημένες από αυτό [...]». Ο όρος «τμηματικός» («segmental») ερμηνεύεται ως εξής (ό.π., η έμφαση στο πρωτότυπο):

⁶⁶ Στο ύστερο έργο του ο Bernstein μετακινείται από την έννοια των κωδίκων στην έννοια του λόγου (discourse). Κάποιοι συνεχιστές του έργου του διαβλέπουν σε αυτή τη μετατόπιση μια μεταστροφή του Bernstein από τον δομισμό προς τον μεταδομισμό (Singh, 2017· Tyler, 2004).

Η τμηματική παιδαγωγική συνήθως μεταφέρεται στις σχέσεις πρόσωπο με πρόσωπο με ένα ισχυρό συναισθηματικό φορτίο, όπως στην οικογένεια, στις ομάδες ομηλικών ή στην τοπική κοινότητα. Η παιδαγωγική μπορεί να μεταφέρεται σιωπηρά με την προτυποποίηση, με την επίδειξη ή με ρητούς/φανερους τρόπους. Σε αντίθεση με την επίσημη ή την ιδρυματική παιδαγωγική, η παιδαγωγική διαδικασία ενδέχεται να μη διαρκέσει περισσότερο από ό,τι το πλαίσιο ή το τμήμα μέσα στο οποίο πραγματώνεται. Η παιδαγωγική εξαντλείται στο πλαίσιο της πραγμάτωσής της ή επαναλαμβάνεται μέχρι να αποκτηθεί η συγκεκριμένη ικανότητα [...]. Γενικά η έμφαση της τμηματικής παιδαγωγικής του *Οριζόντιου λόγου* κατευθύνεται προς την απόκτηση μιας κοινής ικανότητας παρά μιας βαθμιαίας επιτέλεσης.

Είναι φανερό από τα παραπάνω ότι στον οριζόντιο λόγο η ικανότητα/επιτέλεση είναι άμεσα συνδεδεμένη με το πλαίσιο της πραγμάτωσής της: Αυτές οι «γνώσεις» συνδέονται όχι μέσω της ενσωμάτωσης των νοημάτων τους από κάποια ρυθμιστική αρχή, αλλά οι «γνώσεις» συνδέονται μέσω των λειτουργικών σχέσεων τμημάτων ή πλαισίων με την καθημερινή ζωή. Αυτό συνεπάγεται ότι ό,τι προσκτάται σε ένα τμήμα ή πλαίσιο, ενδέχεται να μην έχει καμία σχέση με αυτό που προσκτάται σε ένα άλλο τμήμα ή πλαίσιο. (Bernstein, 2000: 158-159)

Συνεπώς, ένα επιπλέον βασικό γνώρισμα που διαφοροποιεί τον οριζόντιο από τον κάθετο λόγο είναι ότι ο πρώτος παράγεται έξω από τα συστήματα της τυπικής εκπαίδευσης (Moore, 2013).

Τέλος, μια άλλη διάκριση μεταξύ των κωδίκων είναι ο βαθμός στον οποίο τα κριτήρια και οι κανόνες που συγκροτούν τις ποικίλες πτυχές τους είναι ρητοί ή υπόρητοι. Με κριτήριο λοιπόν τη ρητότητα των κανόνων και των κριτηρίων των κωδίκων διαμορφώνονται δύο διαφορετικές μορφές παιδαγωγικής, με ποικίλες τροπές: η «ορατή» («visible») και η «αόρατη» («invisible») παιδαγωγική. Στην «ορατή παιδαγωγική» οι κανόνες του διδακτικού και ρυθμιστικού λόγου είναι ρητοί, ενώ στην «αόρατη», άρητοι. Η πρώτη δίνει έμφαση στην επιτέλεση, στο κείμενο που το παιδί παράγει, και στον βαθμό στον οποίο το κείμενο ικανοποιεί τα κριτήρια της αξιολόγησης, ενώ η δεύτερη επικεντρώνεται στις διαδικασίες πρόσληψης της γνώσης (Bernstein, 1990, 1991, 2000). Σύμφωνα με τον Bernstein (ό.π.), η αντιπαράθεση μεταξύ ορατής και αόρατης παιδαγωγικής αποκτά

ιδεολογική χροιά, καθώς εφαρμογές της αόρατης παιδαγωγικής, κάτω από μια επίφαση προοδευτικότητας, τείνουν να προωθούν τα συμφέροντα της νέας μεσαίας τάξης που δραστηριοποιείται στο πεδίο του συμβολικού ελέγχου, σε βάρος των παιδιών της εργατικής τάξης και της μεσαίας τάξης που λειτουργεί στο πεδίο της παραγωγής/οικονομίας (Bernstein, 1990, 1991, 2000· Moore, 2004, 2013). Όπως σχολιάζει ο Bernstein (1990: 74), οι «(παιδαγωγικές) πρακτικές είναι πολιτισμικοί αναμεταδότες της κατανομής της εξουσίας. Αν και η ορατή και η αόρατη είναι εμφανώς αντίθετες μορφές [...] και οι δύο μεταφέρουν παραδοχές της κοινωνικής τάξης». Όπως θα αναδειχθεί στη συνέχεια (βλ. ενότητα 6.10.), ο Bernstein (2000), στο ώριμο έργο του, εξέλιξε το μοντέλο της ορατής/αόρατης παιδαγωγικής στο μοντέλο της επιτέλεσης/ικανότητας, προκειμένου να περιγράψει την αναδιάταξη των μακρο-δομικών σχέσεων η οποία συντελείται στο πλαίσιο της οικονομίας της γνώσης και του παγκοσμιοποιημένου καπιταλισμού (Moss, 2002). Πρωτίτερα, ωστόσο, θα αναλυθεί η σημασία της απόκτησης των κανόνων αναγνώρισης και πραγμάτωσης θεμιτών σχολικών κειμένων από τους μαθητές, για μια επιτυχημένη εκπαιδευτική διαδρομή.

6.2.8. Κανόνες αναγνώρισης και πραγμάτωσης

Όπως ήδη αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα, ο Bernstein (1990, 1991, 2000) επισημαίνει ότι συγκεκριμένες ομάδες μαθητών αδυνατούν να αποκτήσουν μια διακριτή μορφή επικοινωνίας, δηλαδή να αναγνωρίσουν την ιδιαιτερότητα του εκπαιδευτικού πλαισίου και να παραγάγουν κείμενα κατάλληλα για το συγκεκριμένο πλαίσιο. Με άλλα λόγια, αγνοούν τους κανόνες αναγνώρισης του σχολικού πλαισίου και πραγμάτωσης κειμένων αποδεκτών εντός του σχολικού πλαισίου. Αντίθετα, άλλες ομάδες παιδιών αναγνωρίζουν τη διαφορά μεταξύ του σχολικού πλαισίου και του πλαισίου της οικογένειας, χάρη στη εντατική προετοιμασία που έχει προηγηθεί στο πλαίσιο της οικογένειας, ακόμη και αν δεν είναι πάντα ικανά να πραγματώσουν όλα τα απαιτούμενα κείμενα. Αυτά τα παιδιά έχουν επίγνωση των κανόνων αναγνώρισης, ενώ συχνά κατέχουν και τους κανόνες πραγμάτωσης θεμιτών κειμένων στο πλαίσιο της παιδαγωγικής επικοινωνίας. Ο Bernstein (2000) θεωρεί ότι η επίγνωση των κανόνων αναγνώρισης προέρχεται από την ισχυρή ταξινόμηση μεταξύ των πλαισίων, και κυρίως μεταξύ του πλαισίου του

σχολείου και του πλαισίου της οικογένειας. Τονίζει ότι οι κανόνες αναγνώρισης σχετίζονται με τις αρχές της εξουσίας και είναι πιο πιθανό τα παιδιά της μεσαίας τάξης να διαθέτουν αυτή τη συμβολική εξουσία, παρά τα παιδιά της εργατικής τάξης. Αντίθετα, οι κανόνες πραγμάτωσης ρυθμίζονται από τις τιμές της περιχάραξης, η οποία διέπει τις σχέσεις εντός των πλαισίων και μεταφέρει τις αρχές του ελέγχου (ό.π.). Ωστόσο, είναι πολύ σημαντικό το γεγονός ότι η επίγνωση των κανόνων αναγνώρισης και πραγμάτωσης συνδέονται από τον Bernstein με τις τροπές της παιδαγωγικής επικοινωνίας και τον βηματισμό του εκπαιδευτικού λόγου:

Ο βηματισμός δημιουργεί τον ρυθμό της επικοινωνίας, και οι ρυθμοί της επικοινωνίας έχουν διαφορετικές τροπές. Ο ρυθμός της αφήγησης είναι διαφορετικός από τον ρυθμό της ανάλυσης. Ένας ισχυρός κανόνας βηματισμού για τη δεύτερη κατασκευάζει μια αρχή επικοινωνίας πολύ διαφορετική από την εσωτερική αρχή της επικοινωνίας την οποία τα παιδιά χρησιμοποιούν στην καθημερινή ζωή. Η κυρίαρχη τροπή της επικοινωνίας δεν είναι αυτή της ανάλυσης αλλά αυτή της αφήγησης. Ιστορίες λέμε ο ένας στον άλλο. Ωστόσο, κάποιες οικογένειες όχι μόνο κατασκευάζουν ένα επίσημο παιδαγωγικό πλαίσιο, αλλά επίσης κοινωνικοποιούν τα παιδιά τους στην επίσημη παιδαγωγική επικοινωνία και στην εσωτερική δομή που παράγεται από τους κανόνες βηματισμού της: μια εσωτερική δομή η οποία στοχεύει περισσότερο στην ανάλυση παρά στην αφήγηση, περισσότερο στις μη γραμμικές παρά στις γραμμικές ικανότητες επικοινωνίας. Με αυτόν τον τρόπο, ο κανόνας βηματισμού όχι μόνο επηρεάζει τις κοινωνικές σχέσεις επικοινωνίας αλλά ρυθμίζει την εσωτερική λογική της επικοινωνίας. (Bernstein, 2009I: 78, όπ. αναφ. στο Moore, 2013: 83)

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι η διάκριση του Bernstein μεταξύ αφήγησης και ανάλυσης δεν είναι αξιολογική, καθώς θεωρεί ότι η ανάλυση και η αφήγηση είναι διαφορετικές ως προς το είδος (ό.π.).

6.2.9. Μοντέλο ικανότητας και μοντέλο επιτέλεσης

Ο Bernstein (2000) στο άρθρο του «Pedagogising Knowledge: studies in recontextualisation» αναδιαμορφώνει τη διάκριση μεταξύ ορατής και αόρατης

παιδαγωγικής, μεταπλάθοντάς τες σε παιδαγωγικές της επιτέλεσης και της ικανότητας, αντίστοιχα. Επισημαίνει ότι η παιδαγωγική της ικανότητας που αναδύθηκε στη δεκαετία του 1960 και κυριάρχησε στη δεκαετία του 1970 αντικαταστάθηκε από μορφές της παιδαγωγικής της επιτέλεσης σε πολλά μέρη του κόσμου. Η Moss (2002) σημειώνει ότι η επιτέλεση και η ικανότητα δεν είναι συνώνυμες με τις έννοιες της ορατής και αόρατης παιδαγωγική ούτε τις υποκαθιστούν, αλλά περισσότερο η ορατή και αόρατη παιδαγωγική υπάγονται στις πρώτες, έχουν γίνει μορφές της έκφρασής τους.

Για τον Bernstein (2000) οι παιδαγωγικές της επιτέλεσης και της ικανότητας λειτουργούν με διαφορετική υποκείμενη κοινωνική λογική, καθώς κατασκευάζουν και αξιολογούν το ΑΠ διαφορετικά. Ενώ το μοντέλο της ικανότητας επικεντρώνεται στον εκπαιδευόμενο και στην πρόοδο που αυτός κάνει, καθώς μαθαίνει, «ένα μοντέλο επιτέλεσης παιδαγωγικής πρακτικής και πλαισίου δίνει έμφαση στον αποδέκτη, σε ένα συγκεκριμένο κείμενο που ο αποδέκτης αναμένεται να κατασκευάσει, και σε συγκεκριμένες δεξιότητες απαραίτητες για την παραγωγή ενός συγκεκριμένου αποτελέσματος, κειμένου ή προϊόντος» (Bernstein, 1996: 57-58). Στις παιδαγωγικές της επιτέλεσης, το κείμενο αποκτά προτεραιότητα σε σχέση με τον συγγραφέα του, και το περιεχόμενό του μπορεί να εξαντικειμενοποιηθεί σε μια σειρά από δεξιότητες τις οποίες υποτίθεται ότι αναπαριστά. Ενώ, αντίθετα, στις παιδαγωγικές της ικανότητας το κείμενο εκλαμβάνεται ως μια έκφραση της εξέλιξης του συγγραφέα του, και ως εκ τούτου συγγραφέας και κείμενο δε διαχωρίζονται.

Το μοντέλο της επιτέλεσης διακρίνεται σε τρεις «τρόπους/τροπές» («modes/modalities»), με κριτήριο τη γνωστική βάση, την εστίαση και την κοινωνική οργάνωση: στις «μονάδες» («singulars»), τις «γνωστικές περιοχές» («regions») και τον «γενικισμό» («genericism»).

Οι «μονάδες» ή «πειθαρχίες» («disciplines») ορίζονται ως «δομές της γνώσης των οποίων οι δημιουργοί έχουν ένα μοναδικό όνομα, έναν εξειδικευμένο συγκεκριμένο λόγο με το δικό του διανοητικό πεδίο κειμένων, πρακτικών, κανόνων εισόδου, εξετάσεις, άδειες πρακτικής, διανομή ανταμοιβών και κυρώσεων» (Bernstein, 2000: 52). Διακρίνονται από ισχυρή μόνωση (ισχυρή ταξινόμηση) των εσωτερικών περιεχομένων τους και παράγουν ισχυρά αυτόνομες και ναρκισσιστικές ταυτότητες εσωστρεφούς προβολής, που βασίζονται στην

προσωπική δέσμευση, στην πίστη στο αντικείμενο και στην αφοσίωση του ατόμου στην εσωτερικότητα της γνώσης (inwardness). Μέσα σε αυτά τα ισχυρά μονωμένα σύνορα οι επαγγελματίες κατασκευάζουν τη δική τους ταυτότητα, φωνή και συνείδηση⁶⁷ (Bernstein, 2000).

Αντίθετα, οι «γνωστικές περιοχές» «κατασκευάζονται από την αναπλαισίωση των «μονάδων» σε ευρύτερες ενότητες, οι οποίες λειτουργούν ταυτοχρόνως και στο διανοητικό πεδίο των γνωστικών αντικειμένων και στο πεδίο της εξωτερικής πρακτικής» (Bernstein, 2000: 52). Διακρίνονται από την ασθενή «μόνωση» (ασθενή ταξινόμηση) μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων που τις απαρτίζουν.

Ο «γενικισμός» είναι μια σύνθετη παιδαγωγική τροπή που κατασκευάζεται και διανέμεται έξω και ανεξάρτητα από το Παιδαγωγικό Πεδίο Αναπλαισίωσης, και κατευθύνεται προς τις εξωσχολικές εμπειρίες: τη δουλειά και τη «ζωή» (Bernstein, 2000). Στρέφεται προς την καλλιέργεια γενικών δεξιοτήτων, συνδεδεμένων με τις απαιτήσεις της αγοράς και, από αυτή την άποψη, πρόκειται για ένα εργαλειακό μοντέλο, που προκαλεί αυτό που ο Bernstein (2000: 53) ονομάζει «εκπαιδευσιμότητα» («trainability»). Ο τελευταίος όρος αναφέρεται στη διαρκή προδιάθεση του υποκειμένου να εκπαιδεύεται για τις απαιτήσεις όλης της ζωής. Οι «γνωστικές περιοχές» και ο «γενικισμός» παράγουν εύθραυστες και ασταθείς ταυτότητες εξωστρεφούς προβολής, οι οποίες επικεντρώνονται σε ένα εξωτερικό αντικείμενο (στις ανάγκες της αγοράς και της ζωής).

Ο «γενικισμός» εγγράφεται στο πλαίσιο της «Καθολικά Παιδαγωγημένης Κοινωνίας» («Totally Pedagogised Society»). Ο Bernstein (2000, 2001a) χρησιμοποίησε τη συγκεκριμένη έννοια στο ύστερο έργο του, προκειμένου να δηλώσει την αδιάκοπη διαδικασία μετασχηματισμού του εργαζομένου με την οποία αυτός προσπαθεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της εργασίας και της ζωής. Οι Bonal και Rambla (2003) καταδεικνύουν τη σχέση μεταξύ του γενικισμού και της

⁶⁷ Με αφετηρία την παραπάνω παραδοχή, οι Beck και Young (2005) υπογραμμίζουν ότι η εσωτερική αφοσίωση που συνδέεται με τα εδραιωμένα επαγγέλματα που στηρίζονται στις «μονάδες» απορρέει από τον ιστορικά ιδιαίτερο χαρακτήρα της σύνδεσης ανάμεσα στην οργανωτική μορφή τέτοιων επαγγελμάτων και τη γνωστική βάση τους. Τα εδραιωμένα επαγγέλματα ιστορικά έχουν επιτύχει συντεχνιακή αυτονομία. Αυτό σημαίνει πως από μόνα τους καθορίζουν το πανεπιστημιακό πρόγραμμα σπουδών, τηρούν έναν κώδικα δεοντολογίας και δεσμεύουν τα μέλη τους να τον σέβονται, δημιουργώντας έτσι ένα επαγγελματικό «habitus».

κοινωνικής βάσης που τον ρυθμίζει: στον ευέλικτο καπιταλισμό, η ραγδαία παραγωγή και κυκλοφορία της γνώσης γίνεται κρίσιμος πόρος για την οικονομική απόδοση, ένα εργαλειακό μέσο για τη συσσώρευση κεφαλαίου, ή, όπως ο Bernstein (2000) επισημαίνει, η ίδια η γνώση γίνεται χρήμα. Γι' αυτόν το λόγο, η αγορά είναι αυτή που καθορίζει ποια γνώση είναι χρήσιμη και ποια δεν είναι. Σε ένα τέτοιο οικονομικό περιβάλλον απαιτούνται περισσότερο γενικές δεξιότητες παρά εξειδικευμένες μορφές γνώσης που σύντομα αντικαθίστανται από άλλες. Ο γενικισμός γίνεται ο παιδαγωγικός τρόπος που ανταποκρίνεται περισσότερο στις ανάγκες της οικονομίας της γνώσης.

Αυτή η μετακίνηση από το παιδαγωγικό «μοντέλο της ικανότητας» προς το «μοντέλο της επιτέλεσης» συνδέεται επίσης με μια άλλη μεταβολή: τη μεταφορά του ελέγχου του επίσημου παιδαγωγικού λόγου από το Παιδαγωγικό Πεδίο Αναπλαισίωσης (εκπαιδευτικά ιδρύματα και ερευνητικά κέντρα) στο Επίσημο Πεδίο Αναπλαισίωσης (επίσημοι κρατικοί φορείς και παράγοντες). Μια τέτοια μεταβολή δε γίνεται βέβαια χωρίς διαμάχες και αντιστάσεις, οι οποίες ουσιαστικά αφορούν στον έλεγχο του πεδίου του συμβολικού ελέγχου⁶⁸ (Bonal & Rambla, 2003· Robertson, 2011· Robertson & Sorensen, 2018· Singh, 2015, 2017).

6.3. Η έννοια του ρυθμιστικού λόγου

Βασικές έννοιες για τη δημιουργία μιας εξωτερικής γλώσσας περιγραφής με την οποία θα αποτυπωθούν οι παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών είναι αυτές του διδακτικού κανόνα/λόγου (instructional rule/discourse) και του ρυθμιστικού (ή ηθικού) κανόνα/λόγου (regulative (moral) rule/discourse). Ο παιδαγωγικός λόγος ενσωματώνει πάντοτε τον ρυθμιστικό και τον διδακτικό κανόνα/λόγο. Ο διδακτικός κανόνας είναι «ένας κανόνας διαφόρων ειδών δεξιοτήτων και των μεταξύ τους σχέσεων», ο οποίος ρυθμίζει την επιλογή της γνώσης, την οργάνωση, τη διαδοχή και τον βηματισμό της παιδαγωγικής επικοινωνίας (Bernstein, 2000: 32-33). Ο ρυθμιστικός κανόνας είναι «ένας ηθικός λόγος, που δημιουργεί την κοινωνική τάξη πραγμάτων, τις σχέσεις και την ταυτότητα»

⁶⁸ Βλ. υποενότητα 6.2.4.

(Bernstein, 2000: 33· βλ. και Moore, 2013), δηλαδή εμπεριέχει τα κριτήρια που διαμορφώνουν τον χαρακτήρα, τον τρόπο συμπεριφοράς κ.ά. (Singh, 2002). Ο Bernstein (1990, 2000) ισχυρίζεται ότι ο ρυθμιστικός λόγος παρέχει τους κανόνες της εσωτερικής τάξης του διδακτικού λόγου και γι' αυτό είναι ο κυρίαρχος λόγος. Ο ρυθμιστικός λόγος εμπεριέχει επίσης την επιλογή της θεωρίας της διδασκαλίας. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Bernstein (2000: 34-35).

[α]υτό είναι κρίσιμο, γιατί η επιλογή της θεωρίας της διδασκαλίας δεν είναι εντελώς εργαλειακή. Η θεωρία της διδασκαλίας ανήκει επίσης στον ρυθμιστικό λόγο και εμπεριέχει η ίδια ένα μοντέλο εκπαιδευομένου και εκπαιδευτικού, και [της μεταξύ τους] σχέσης. Το μοντέλο του εκπαιδευομένου δεν είναι ποτέ πλήρως λειτουργικό· περιέχει και ιδεολογικά στοιχεία. Η αρχή της αναπλαισίωσης όχι μόνο επιλέγει το «τι» αλλά και το «πώς» της θεωρίας της διδασκαλίας. Και τα δύο είναι στοιχεία του ρυθμιστικού λόγου.

Ωστόσο, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας η έννοια του ρυθμιστικού λόγου προσεγγίζεται ως μια αρχή η οποία λειτουργεί στο μακρο- και μικρο-επίπεδο, ρυθμίζοντας όχι μόνο τους κανόνες αναπλαισίωσης της γνώσης αλλά και τους κανόνες κατανομής και αξιολόγησής της (βλ. Muller & Hoadley, 2010· Tsatsaroni & Koutsouri, in press). Ο ρυθμιστικός λόγος που λειτουργεί στο μακρο-επίπεδο ρυθμίζει τους κανόνες κατανομής με τους όρους της ταξινόμησης (π.χ. μεταξύ των δρώντων που ελέγχουν τους κανόνες κατανομής και τις μορφές γνώσης/δεξιοτήτων που αυτοί προωθούν σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά ιδρύματα και βαθμίδες εκπαίδευσης). Ο ρυθμιστικός λόγος που εντοπίζεται στο μικρο-επίπεδο ρυθμίζει τους κανόνες αναπλαισίωσης και αξιολόγησης της γνώσης. Λειτουργεί με τους όρους της περιχάραξης, η οποία προσδιορίζει τη μορφή του ελέγχου πάνω στους ιεραρχικούς, τους διδακτικούς κανόνες και τους κανόνες αξιολόγησης (Esnor & Hoadley, 2004).

Αυτή η προσέγγιση του ρυθμιστικού λόγου απορρέει από την παρατήρηση σύγχρονων ερευνητών οι οποίοι αξιοποιούν τα θεωρητικά εργαλεία του Bernstein, για να μελετήσουν τις αλλαγές που συντελούνται στο πεδίο του συμβολικού ελέγχου στις σύγχρονες παγκοσμιοποιημένες κοινωνίες (Robertson & Sorensen, 2018· Singh, 2015, 2017· Sifakakis et al., 2016· Tsatsaroni et al., 2015). Οι συγκεκριμένοι ερευνητές διερευνούν πιο διεξοδικά την άποψη του

Bernstein (1990: 139) ότι «στις περισσότερες σύγχρονες κοινωνίες έχει σημειωθεί μια σταδιακή επέκταση του ελέγχου που ασκεί το κράτος στο πεδίο του συμβολικού ελέγχου, ταυτοχρόνως άμεσα και έμμεσα». Παρατηρούν ότι το πεδίο του συμβολικού ελέγχου έχει μετασηματιστεί κάθετα, μέσω της «αναδιάταξης (rescaling) κρίσιμων πτυχών της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης», οι οποίες έχουν πλέον μεταφερθεί σε παγκόσμιο επίπεδο (Robertson & Sorensen, 2018: 472). Η αναδιάταξη έχει επίσης συντελεστεί οριζόντια, καθώς τα σύνορα μεταξύ του πεδίου του συμβολικού ελέγχου και του πολιτισμικού πεδίου, ενός υπο-πεδίου της οικονομίας, έχουν γίνει διαπερατά (Singh, 2015· Sifakakis et al., 2016· Tsatsaroni et al., 2015· Tsatsaroni & Koutsouri, in press).

Αυτές οι παρατηρήσεις οδηγούν στο συμπέρασμα ότι στις μέρες μας έχουν πολλαπλασιαστεί οι δρώντες που επιχειρούν να ελέγξουν το πεδίο του συμβολικού ελέγχου, οι οποίοι (ανα)παράγουν και διαχέουν λόγους και μορφές γνώσης εντός του πεδίου. Συχνά πρόκειται για παγκόσμιους δρώντες που ρυθμίζουν τους κανόνες κατανομής της γνώσης, δηλαδή ποιες μορφές γνώσης θα αναπλαισιωθούν στο πεδίο της εκπαίδευσης. Οι συγκεκριμένοι δρώντες (π.χ. ΟΟΣΑ, ΕΕ) ασκούν πιέσεις στους/στις εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν νέες μορφές επαγγελματικής γνώσης, για να βελτιώσουν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα στις συνθήκες του παγκόσμιου ανταγωνισμού (Robertson & Sorensen, 2018). Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του ΟΟΣΑ, ο οποίος χρησιμοποιώντας την έρευνα «Teaching and Learning International Survey» (TALIS) ως ρυθμιστικό της εκπαίδευσης μηχανισμό δημιουργεί το πολύ ισχυρό πρότυπο του σύγχρονου «καλού/παγκόσμιου εκπαιδευτικού» (Connell, 2009· Maguire, 2010· Robertson, 2012· Robertson & Sorensen, 2018· Tahirsylaj et al., 2021). Πρόκειται για έναν «αποτελεσματικό εκπαιδευτικό» («effective teacher»), που χρησιμοποιεί μια ποικιλία «σύγχρονων» μεθόδων και μέσων διδασκαλίας, ικανό να υποστηρίξει τη μάθηση διαφορετικών ομάδων μαθητών και να επιτύχει συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα (Tahirsylaj et al., 2021). Η επαγγελματική γνώση του συγκεκριμένου προτύπου εκπαιδευτικού είναι αποτέλεσμα της συνεχούς επαγγελματικής του ανάπτυξης και δεν απορρέει τόσο από τη γνώση των πειθαρχιών (του γνωστικού αντικειμένου που καλείται να διδάξει), όσο από τη γνώση της παιδαγωγικής. Η όπως οι Robertson και Sorensen (2018: 481) σχολιάζουν, «αυτός ο νέος εκπαιδευτικός είναι διευκολυντής της

μάθησης», ικανός να καλλιεργεί «γνωστικές λειτουργίες της σκέψης και της αιτιολόγησης», οι οποίες θεωρούνται «πιο σημαντικές από το συγκεκριμένο περιεχόμενο του ΑΠ» (βλ. και Maguire, 2010).

Ουσιαστικά, η προβολή αυτού του προτύπου εκπαιδευτικού ως ηγεμονικού υπαγορεύεται από τον κυρίαρχο λόγο της επιτελεστικότητας (Ball, 2003, 2004) και εντάσσεται σε διαδικασίες ρύθμισης της συνείδησης των εκπαιδευτικών και επαναπροσανατολισμού των επαγγελματικών ταυτοτήτων τους, προκειμένου αυτές να στρέφονται προς τις ανάγκες της αγοράς, δηλαδή προς τη διαμόρφωση του «νέου πολίτη και εργαζόμενου του 21^{ου} αι.» (Robertson & Sorensen, 2018: 483).

Ωστόσο, οι συγκεκριμένοι ερευνητές δεν υιοθετούν μια ντετερμινιστική προσέγγιση του ρυθμιστικού ρόλου των ισχυρών παγκόσμιων δρώντων που δραστηριοποιούνται στο πεδίο του συμβολικού ελέγχου. Αντίθετα, υπογραμμίζουν ότι η ρυθμιστική ισχύς τους ενδέχεται να περιορίζεται από το γεγονός ότι η εκπαιδευτική διακυβέρνηση συντελείται πλέον σε πολλαπλές κλίμακες, κάθετα και οριζόντια, και από μη κρατικούς δρώντες που είναι εξειδικευμένοι στην παραγωγή παιδαγωγικής γνώσης (π.χ. ιδιωτικούς φορείς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού) (Robertson & Sorensen, 2018). Με άλλα λόγια, οι κυρίαρχοι δρώντες του συμβολικού ελέγχου (το κράτος και οι υπερεθνικοί φορείς) αδυνατούν να ρυθμίσουν απόλυτα τους κανόνες κατανομής και αναπλαισίωσης της γνώσης⁶⁹. Η Singh (2015) σημειώνει ότι αυτή η αδυναμία μπορεί επίσης να αποδοθεί στην ανάδυση κοινωνικών κινημάτων που πηγάζουν από τις πολιτικές της ταυτότητας, τα οποία παράγουν διαφορετικούς και πολύπλοκους λόγους στα ποικίλα εθνικά και κοινωνικά πλαίσια. Μπορεί ακόμη να συνδέεται με λαϊκιστικά πολιτικά προγράμματα τα οποία δημιουργούν στίξεις μεταξύ των εθνικών και του υπερεθνικού/παγκόσμιου χώρου (Robertson & Sorensen, 2018), ή να απορρέει από την αντίσταση των εκπαιδευτικών και των συνδικαλιστικών ενώσεών τους (Robertson, 2012· Robertson & Sorensen, 2018).

Συμπερασματικά, η παραπάνω ανάλυση επιτρέπει τους εξής θεωρητικούς ισχυρισμούς:

⁶⁹ Η Singh (2015) προσθέτει ότι οι εξετάσεις υψηλού διακυβεύματος είναι ένας μηχανισμός με τον οποίο το κράτος προσπαθεί να ελέγξει τους κανόνες αξιολόγησης, εφόσον δεν μπορεί να ρυθμίσει τους κανόνες κατανομής και αναπλαισίωσης.

1. Ο ρυθμιστικός λόγος που ρυθμίζει την (ανα)παραγωγή της γνώσης λειτουργεί τόσο στο επίπεδο των κανόνων κατανομής της γνώσης, όσο και στο επίπεδο των κανόνων αναπλαισίωσης (συμπεριλαμβανομένων και των αναπλαισιώσεων της γνώσης του ΑΠ σε συγκεκριμένους σχολικούς χώρους) και των κανόνων αξιολόγησής της (Muller & Hoadley, 2010· Robertson & Sorensen, 2018). Η επιτελεστικότητα (performativity) αποτελεί τον κυρίαρχο ρυθμιστικό λόγο που διέπει τους κανόνες κατανομής της γνώσης στις σύγχρονες παγκοσμιοποιημένες κοινωνίες (Ball, 2003)⁷⁰. Νομιμοποιεί το «τι» και το «πώς» στις διαδικασίες της παραγωγής, μετάδοσης και πρόσκτησης της παιδαγωγικής γνώσης (Singh, 2015), προωθώντας γνώσεις που είναι λειτουργικές και «χρήσιμες», και οδηγούν στην καινοτομία (Simons, 2015).

2. Σήμερα το Παιδαγωγικό Πεδίο Αναπλαισίωσης επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από κώδικες λόγου οι οποίοι παράγονται από ποικίλους φορείς που λειτουργούν εντός του διευρυμένου πεδίου του συμβολικού ελέγχου (π.χ. δημόσιοι ή ιδιωτικοί φορείς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, εκδοτικοί οίκοι, ΜΜΕ που εξειδικεύονται στην παραγωγή λόγων σχετικών με την εκπαίδευση). Οι συγκεκριμένοι λόγοι συχνά αναπλαισιώνουν γνώσεις από τις κοινωνικές επιστήμες (π.χ. παιδαγωγικές θεωρίες, θεωρίες της συμπερίληψης και της πολυπολιτισμικότητας) ή από τον ευρύτερο πολιτικό και δημόσιο χώρο, με αποτέλεσμα να ενισχύουν, να επανα-ερμηνεύουν ή να αντιτίθενται στον ηγεμονικό ρυθμιστικό λόγο της επιτελεστικότητας (Tsatsaroni & Koutsiouri, in press). Οι συγκεκριμένοι λόγοι ενδέχεται ακόμη να επιδρούν καθοριστικά στις διαδικασίες παιδαγωγικοποίησης και αναπλαισίωσης της γνώσης. Με άλλα λόγια, τέτοιοι πόροι λόγου (συμπεριλαμβανομένων των θεωριών της διδασκαλίας) ενδέχεται να αποτελούν τα συστατικά του ρυθμιστικού λόγου της σχολικής τάξης, τα οποία διαμορφώνουν τον διδακτικό λόγο και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών στη σχολική τάξη (Tsatsaroni & Koutsiouri, in press· Tsatsaroni, Koutsiouri, & Antoniou, 2021).

Στη συνέχεια, με βάση τους παραπάνω θεωρητικούς ισχυρισμούς και με την επιστράτευση των εννοιολογικών εργαλείων του Bernstein που παρουσιάστηκαν σε αυτό το κεφάλαιο, θα επιχειρηθεί μια επανα-προσέγγιση της έννοιας του

⁷⁰ Βλ. 2^ο κεφάλαιο.

«σχολικού πλαισίου» («school context») πραγμάτωσης των πολιτικών του ΑΠ. Η νέα θεώρηση του «σχολικού πλαισίου» διευρύνει τη σχετική προσέγγιση του Stephen Ball και των συνεργατών του, όπως θα αναδειχθεί στη συνέχεια.

6.4. Η έννοια του σχολικού πλαισίου

Στο πρώτο έργο του ο Ball (1993, 1994· βλ. και Lingard & Sellar, 2013b· Lopes, 2016) εισήγαγε μια προσέγγιση της πολιτικής ως κειμένου και ως λόγου, προκειμένου να διερευνήσει τον «κύκλο» μιας πολιτικής⁷¹. Η έννοια της πολιτικής ως κειμένου αντιμετωπίζει τις πολιτικές ως «αναπαραστάσεις που κωδικοποιούνται [...] και αποκωδικοποιούνται με περίπλοκους τρόπους» (Ball, 1993: 11). Αυτή η προσέγγιση δε δίνει έμφαση μόνο στην ανάγνωση των πολιτικών κειμένων από τους ποικίλους αναγνώστες τους, αλλά εστιάζεται και στις επιδράσεις που ασκούν οι «ενορχηστρωμένες» προσπάθειες των συγγραφέων τους να ασκήσουν επίδραση στους αναγνώστες (ό.π.). Σύμφωνα με τον Ball (1993), οι πολιτικές ως κείμενα είναι αμφισβητούμενες, με νοήματα που μεταβάλλονται στην αρένα της πολιτικής, προϊόντα συμβιβασμού σε διάφορα επίπεδα, και με σκοπούς και προθέσεις που αλλάζουν, αφήνοντας «χάσματα» και «χώρο» για δράση και διαφορετικές ανταποκρίσεις.

Οι πολιτικές ως λόγοι ασκούν εξουσία μέσα από την παραγωγή της «αλήθειας» και της «γνώσης». Ο Ball υιοθετεί τον ορισμό του λόγου που δίνει ο Foucault (1977: 40, όπ. αναφ. στο Ball, 1993: 14) στο αρχαιολογικό έργο του: οι λόγοι είναι «πρακτικές που συστηματικά σχηματίζουν τα αντικείμενα για τα οποία μιλούν [...] Οι λόγοι δε μιλούν για αντικείμενα· δεν έχουν να κάνουν με αντικείμενα· δεν ταυτοποιούν αντικείμενα, τα συγκροτούν και ενεργώντας με αυτόν τον τρόπο συγκαλύπτουν την εφεύρεση του εαυτού τους». Ουσιαστικά, οι πολιτικές ως λόγοι θέτουν και ιεραρχούν τα προβλήματα στην εκπαίδευση και διαμορφώνουν «καθεστώτα αληθείας» μέσα από τα οποία τα άτομα κυβερνούν τον εαυτό τους και

⁷¹ Από το 1992 ο Ball και οι συνεργάτες του είχαν ήδη προτείνει την ανάλυση του «κύκλου» μιας εκπαιδευτικής πολιτικής σε τρία επίπεδα-τομείς: στο πλαίσιο της επιρροής, το πλαίσιο της παραγωγής κειμένων και το πλαίσιο/τα πλαίσια της πρακτικής (Bowe, Ball, & Gold, 1992). Κάθε πλαίσιο συμπεριλαμβάνει διαμάχες, συμβιβασμούς και την επί τόπου λήψη αυτοσχέδιων μέτρων.

τους άλλους. Ο Ball αναφέρει κάποια παραδείγματα λόγων που κυβερνούν την εκπαίδευση: πρότυπα αναφοράς, πειθαρχία, ποιότητα της διδασκαλίας, αποτελεσματική χρήση των πόρων, καθώς και σύνολα πολιτικής που συγκροτούν «καθεστώτα αληθείας»: αγορά, διοίκηση, επιτελεστικότητα.

Με αφετηρία το γενεαλογικό έργο του Foucault⁷² που επικεντρώνεται στην έννοια εξουσίας, ο Ball (1993) διατυπώνει την άποψη ότι η διαδικασία της ερμηνείας μιας πολιτικής εμπεριέχει και την έννοια της εξουσίας. Υποστηρίζει ότι τα πολιτικά κείμενα εισέρχονται στις σχέσεις εξουσίας, καθώς «οι πολιτικές τυπικά θέτουν μια ανακατασκευή, αναδιανομή και διακοπή των σχέσεων εξουσίας» (σ. 13). Συνεπώς η ανάλυση μιας πολιτικής απαιτεί τη μελέτη της μεταβαλλόμενης σχέσης μεταξύ των περιορισμών και της ατομικής εμπρόθετης δράσης (agency), καθώς και την εξέταση «των γενικών και τοπικών αποτελεσμάτων της πολιτικής» (σ. 14). Έτσι, Ο Ball (1993: 12) επισημαίνει ότι οι πολιτικές «δεν είναι εξωτερικές των ανισοτήτων, αν και ενδέχεται να τις αλλάζουν, επίσης επηρεάζονται, μεταβάλλονται και παρεμποδίζονται από αυτές». Ιδίως οι εκπαιδευτικές πολιτικές ενεργοποιούν δημιουργικές ανταποκρίσεις των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένα πλαίσια, και γι' αυτό τον λόγο οι πραγματώσεις των κειμένων εξαρτώνται από ποικίλους παράγοντες (τη δέσμευση, την κατανόηση, την ικανότητα, πηγές, πρακτικούς περιορισμούς, συνεργασία και κυρίως τη διακειμενική συμβατότητα, καθώς κάθε πολιτικό κείμενο συνυπάρχει με άλλα κείμενα, η σχέση του με τα οποία μπορεί να ποικίλλει).

Όσο πιο ιδεολογικά αφηρημένη είναι μια πολιτική, όσο πιο απόμακρη από την έννοια της πρακτικής [...], τόσο είναι λιγότερο πιθανό να προσαρμοστεί με αδιαμεσολάβητη μορφή στο πλαίσιο της πρακτικής: αντιμετωπίζει «άλλες πραγματικότητες», άλλες καταστάσεις όπως τη φτώχεια, τάξεις με διαταρακτική συμπεριφορά, την έλλειψη υλικών πόρων, πολύγλωσσες τάξεις. Κάποιες πολιτικές αλλάζουν τις συνθήκες στις οποίες εργαζόμαστε, δεν μπορούν να μεταβάλουν όλες τις συνθήκες. (Ball, 1993: 13)

Ήδη από το πρώιμο έργο του ο Ball (1993) τονίζει ότι οι επιδράσεις των πολιτικών διαφέρουν σε κάθε ιδρυματικό πλαίσιο και ότι οι γενικές πολιτικές

⁷² Στο γενεαλογικό του έργο ο Foucault αντιμετωπίζει την εξουσία όχι μόνο ως καταπιεστική και περιοριστική αλλά και ως παραγωγική. Θεωρεί ότι βρίσκεται παντού, συγκροτώντας τον λόγο, τη γνώση, τα σώματα και τις υποκειμενικότητες (Howarth, 2008).

γίνονται ορατές, όταν συνδέονται με πρακτικές ανταποκρίσεις σε συγκεκριμένα πλαίσια. Προτείνει δύο περαιτέρω είδη πλαισίου: το πλαίσιο των αποτελεσμάτων (outcomes) και το πλαίσιο της πολιτικής στρατηγικής (Ball, 1993, 1994). Στο πλαίσιο των αποτελεσμάτων προχωρά σε μια διάκριση μεταξύ των επιδράσεων των πολιτικών: πρώτης και δεύτερης τάξης (order) επιδράσεις. Πρώτης τάξης επιδράσεις είναι οι αλλαγές στην πρακτική ή τη δομή (ορατές σε συγκεκριμένες θέσεις ή σε όλο το σύστημα). Πρόκειται για επιδράσεις που «αποτιμούνται απέναντι στους διαρθρωμένους στόχους της ίδιας της πολιτικής» (Lingard & Sellar, 2013b: 266). Οι δεύτερης τάξης επιδράσεις είναι οι επιπτώσεις αυτών των αλλαγών «στα σχήματα της κοινωνικής πρόσβασης και της ευκαιρίας, και στην κοινωνική δικαιοσύνη» (Ball, 1993: 16). Σύμφωνα με τους Lingard και Sellar (2013b), το πλαίσιο των αποτελεσμάτων μιας πολιτικής οδηγεί στην προσθήκη του πλαισίου της πολιτικής στρατηγικής, η οποία αναφέρεται στην ανάπτυξη πολιτικών στρατηγικών που θα καταπολεμούν τις ανισότητες και τις αδικίες.

Στο ώριμο έργο του, ο Ball και οι συνεργάτες του αναπτύσσουν θεωρητικά και εμπειρικά μια «Θεωρία της Πραγμάτωσης» («Theory of Enactment») σε μια σειρά από άρθρα τους (Ball, Maguire, Braun, Perryman, & Hoskins, 2012· Braun, Ball, Maguire και Hoskins, 2011· Braun, Maguire, & Ball, 2010), καθώς και στο βιβλίο τους με τίτλο «How schools do policy» (Ball, Maguire, & Braun, 2012). Οι ερευνητές μελετούν τις «πραγματώσεις» συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πολιτικών σε τέσσερα σχολεία της αγγλικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προκειμένου να διερευνήσουν τον «κύκλο» μιας πολιτικής σε αυτά τα σχολικά πλαίσια. Η έννοια της «πραγμάτωσης» («enactment») προκύπτει από την «κατανόηση ότι οι πολιτικές περισσότερο ερμηνεύονται και ‘μεταφράζονται’ από διάφορους δρώντες της πολιτικής στο σχολικό περιβάλλον, παρά απλώς εφαρμόζονται» (Braun, Maguire & Ball, 2010: 549). Ο όρος «πραγμάτωση» αναφέρεται στη «δημιουργική διαδικασία της ερμηνείας και αναπλαισίωσης της πολιτικής, δηλαδή στη μετάφραση των κειμένων σε δράση και των αφηρημένων πολιτικών ιδεών σε αναπλαισιωμένες πρακτικές» (Ball, Maguire, Braun, Perryman, & Hoskins, 2012: 3).

Οι διαδικασίες της «ερμηνείας» («interpretation») και της «μετάφρασης» («translation») της πολιτικής λειτουργούν από κοινού, ενώ συχνά «είναι «συνυφασμένες και αλληλεπικαλυπτόμενες», για να «εγγράψουν τους λόγους σε πρακτικές» (Ball et al., 2011: 621). Η «ερμηνεία» ορίζεται ως «μια αρχική

ανάγνωση, μια κατανόηση της πολιτικής [...], μια αποκωδικοποίηση της πολιτικής» (Ball, Maguire, Braun, & Hoskins, 2011: 619), η οποία ρυθμίζεται από τις ιδιαιτερότητες των τοπικών πλαισίων. Η «μετάφραση», αντίθετα, είναι «μια διαδικασία ανα-κωδικοποίησης της πολιτικής, επαναληπτικής δημιουργίας κειμένων και ενεργοποίησής τους, κυριολεκτικά [μια διαδικασία] πραγμάτωσης της πολιτικής» (ό.π.: 620).

Οι ερευνητές ισχυρίζονται ότι τόσο οι σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και οι ερευνητές παραβλέπουν ότι οι πολιτικές διαμορφώνονται και επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τους περιορισμούς, τις πιέσεις και τους παράγοντες του τοπικού πλαισίου που επιτρέπουν την πραγμάτωσή τους (Ball, Maguire, & Braun, 2012). Έτσι, σημειώνουν ότι, ενώ η μελέτη του πλαισίου αποτελεί κεντρικό ζήτημα στην κοινωνική ανθρωπολογία, στην εκπαιδευτική έρευνα έχει παραμεληθεί τόσο, ώστε το περιβάλλον μέσα στο οποίο τα ερευνητικά δεδομένα συγκεντρώνονται σχεδόν «εξαϋλώνεται» (ό.π.: 20). Προσπαθώντας να καλύψουν αυτό το κενό, στην έρευνά τους ενσωματώνουν ως παράγοντα πλαισίου και το υλικό περιβάλλον των σχολείων (κτίρια, χρηματοδότηση, διαθέσιμα τεχνολογικά μέσα και υποδομές). Γιατί, όπως χαρακτηριστικά επισημαίνουν, οι πολιτικές πραγματώνονται «σε υλικές συνθήκες, με ποικίλους πόρους και σε σχέση με ιδιαίτερα ‘προβλήματα’», «αντίθετα ή σύμφωνα με υπάρχουσες δεσμεύσεις, αξίες και μορφές εμπειρίας» (ό.π.: 21).

Από αυτή την οπτική, οι ερευνητές προτείνουν μια αναλυτική θεώρηση του σχολικού πλαισίου η οποία λαμβάνει υπόψη το σύνολο των αντικειμενικών συνθηκών, σε σχέση με τη δυναμική που προκαλούν οι υποκειμενικές και «ερμηνευτικές» κατανοήσεις του (Ball, Maguire, & Braun 2012: 21· βλ. και Braun et al., 2011). Οι ερευνητές σημειώνουν ότι τα πλαίσια των σχολείων είναι πάντα συγκεκριμένα, δυναμικά και διαρκώς μεταβαλλόμενα, τόσο εντός όσο και εκτός των σχολείων. Επιδιώκοντας την ενσωμάτωση των υλικών, δομικών και σχεσιακών πτυχών του σχολικού πλαισίου, διακρίνουν τέσσερις αλληλοσυνδεδεμένες και αλληλεπικαλυπτόμενες διαστάσεις των πλαισίων: 1. τα πλαίσια που σχετίζονται με την τοποθεσία του σχολείου (situated contexts), 2. την επαγγελματική κουλτούρα των εκπαιδευτικών (professional cultures), 3. τα υλικά πλαίσια (material contexts), και 4. τα εξωτερικά πλαίσια (external contexts). Όπως υποστηρίζουν, στόχος τους δεν είναι να διαμορφώσουν μια πλήρη και εξαντλητική τυπολογία παραγόντων

πλαίσιου, αλλά περισσότερο να προσφέρουν «έναν ευρετικό μηχανισμό ο οποίος στοχεύει να προσελκύσει το ενδιαφέρον και να εγείρει ερωτήματα σχετικά με τις περιστάσεις που επηρεάζουν τις πραγματώσεις της πολιτικής σε ‘πραγματικά’ σχολεία» (ό.π.: 41).

Τα πλαίσια που σχετίζονται με την τοποθεσία (situated contexts) περιλαμβάνουν τους παράγοντες που συνδέονται ιστορικά και γεωγραφικά με το σχολείο, δηλαδή την περιοχή και το περιβάλλον του σχολείου, την ιστορία του και την κοινωνική και εθνοτική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού του. Οι ερευνητές αναφέρουν ότι τα σχολεία ορίζονται με βάση τους μαθητές τους, αλλά ορίζουν επίσης τους εαυτούς τους με κριτήριο τη σύνθεση των μαθητών τους. Έτσι, στο εσωτερικό των σχολείων αναπτύσσονται συχνά στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με τον μαθητικό πληθυσμό, οι οποίες ενισχύονται από εξωτερικούς παράγοντες. Γι' αυτόν τον λόγο, οι ερευνητές υπογραμμίζουν ότι

το πλαίσιο είναι μια «ενεργή» δύναμη, δεν είναι απλώς ένα υπόβαθρο απέναντι στο οποίο τα σχολεία πρέπει να λειτουργήσουν, εισάγει δυναμικές διαδικασίες πολιτικής και επιλογές, και διαρκώς κατασκευάζεται και αναπτύσσεται εκ των έσω και εξωτερικά, σε σχέση με τις πολιτικές επιταγές και προσδοκίες. (Braun et al., 2011: 590)

Η επαγγελματική κουλτούρα των εκπαιδευτικών (professional cultures) αναφέρεται στο ήθος και τις ιδιαίτερες αξίες, τις δεσμεύσεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών κάθε σχολείου. Αυτοί οι παράγοντες συναρτώνται άμεσα με τον μαθητικό πληθυσμό και καθορίζουν ποια πολιτική θα πραγματοποιηθεί και με ποιο τρόπο. Ωστόσο, το εσωτερικό αξιακό σύστημα των σχολείων δεν είναι συνεκτικό ούτε αποδεκτό από το σύνολο των εκπαιδευτικών. Δηλαδή, συχνά τα σχολεία δε διακρίνονται από μια γενική κουλτούρα που διαπνέει το σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού, αλλά κάθε τμήμα ή μονάδα του σχολείου έχει τις δικές του παιδαγωγικές αντιλήψεις. Γενικότερα, οι ερευνητές επισημαίνουν ότι οι διαφοροποιήσεις στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις πολιτικές του σχολείου οφείλονται συχνά στην ελλιπή ή ανύπαρκτη ενημέρωσή τους και στη διαμεσολάβηση ποικίλων δρώντων και παραγόντων, οι οποίοι νοσηματοδοτούν τις πολιτικές με διαφορετικούς και αντιφατικούς τρόπους. Αντίθετα, η συναίνεση συχνά οφείλεται στους συναισθηματικούς δεσμούς που συνδέουν τους/τις εκπαιδευτικούς.

Τα υλικά πλαίσια (material contexts) των σχολείων αναφέρονται στα κτίρια, το προσωπικό, τα τεχνολογικά μέσα και στην υποδομή του σχολείου. Οι ερευνητές καταδεικνύουν πώς χαρακτηριστικά των κτιρίων, όπως τα μέρη από τα οποία αποτελούνται, το μέγεθος ή ο εξοπλισμός τους, επηρεάζουν την πραγμάτωση των πολιτικών⁷³. Το πιο σημαντικό από τα υλικά πλαίσια είναι ο προϋπολογισμός κάθε σχολείου, ο οποίος, στο αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα, διαφέρει σημαντικά από σχολείο σε σχολείο, ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών, την τοποθεσία κ.ά. Από αυτόν εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό η προσέλκυση και η διατήρηση «καλών» εκπαιδευτικών, κάτι που αποτελεί το κύριο μέλημα όλων των σχολείων και δύσκολο στόχο για κάποια από αυτά.

Τα εξωτερικά πλαίσια (external contexts) συναρτώνται άμεσα με τις ιδιαιτερότητες του αγγλικού εκπαιδευτικού συστήματος. Πρόκειται για τον βαθμό και την ποιότητα της υποστήριξης από τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές, καθώς και τις πιέσεις και τις προσδοκίες του ευρύτερου τοπικού και εθνικού πλαισίου που ασκεί εκπαιδευτική πολιτική. Σε αυτούς τους παράγοντες συγκαταλέγονται η σειρά κατάταξης του σχολείου στους πίνακες της αγγλικής σχολικής επιθεώρησης Ofsted, η θέση του στους ομαδοποιημένους καταλόγους επίδοσης των σχολείων (league tables), οι νομικές απαιτήσεις και οι υποχρεώσεις του σχολείου, καθώς και οι σχέσεις του με άλλα σχολεία. Οι ερευνητές υπογραμμίζουν ότι οι παραπάνω παράγοντες διαφοροποιούν σε σημαντικό βαθμό το εξωτερικό πλαίσιο κάθε σχολείου από το εξωτερικό πλαίσιο των άλλων σχολείων. Παράλληλα, επιδρούν στον τρόπο με τον οποίο τα σχολεία κατανοούν τις πολιτικές, καθώς «οι εξωτερικές διαστάσεις αποτελούν διαφορετικά 'πλαίσια ερμηνείας' που επιδρούν στη δυνητική ελευθερία ερμηνείας που διαθέτουν τα σχολεία» (Ball, Maguire, & Braun, 2012: 40).

Η παραπάνω εμπειρική περιγραφή των διαστάσεων του σχολικού πλαισίου που επιχειρείται από τον Ball και τους συνεργάτες του έχει αξιοποιηθεί από έναν σημαντικό αριθμό ερευνών που μελετούν τις τοπικές πραγματώσεις ποικίλων

⁷³ Για παράδειγμα, τα στενά κλιμακοστάσια και οι στενοί διάδρομοι του ενός σχολείου αυξάνουν τον κίνδυνο προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών και επιδρούν στον τρόπο διαχείρισης της μαθητικής συμπεριφοράς από το προσωπικό. Ακόμη, η φυσική απόσταση μεταξύ των κτιρίων καθορίζει τον βαθμό του ελέγχου που υφίστανται οι εκπαιδευτικοί ενός τμήματος από την κεντρική διοίκηση του σχολείου, αλλά και τη συχνότητα και την ποιότητα της επικοινωνίας μεταξύ των μελών του προσωπικού.

πολιτικών (π.χ. Keddie, 2019), καθώς και από έναν μικρότερο αριθμό μελετών που επικεντρώνονται στις πραγματώσεις των ΑΠ⁷⁴ (βλ. Lopes, 2016).

Στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής, αυτή η προσέγγιση του σχολικού πλαισίου από τη Θεωρία της Πραγμάτωσης του Stephen Ball και των συνεργατών του αξιοποιείται, προκειμένου να λειτουργήσει συμπληρωματικά προς τη θεωρία του παιδαγωγικού μηχανισμού του Bernstein, κατά τη διερεύνηση των παραγόντων που επιδρούν στην αναπλαισίωση και πραγμάτωση της πολιτικής του ΑΠ για τη γλωσσική διδασκαλία σε συγκεκριμένα τοπικά πλαίσια. Σύμφωνα με τον Bernstein (1990: 34), οι αρχές της ταξινόμησης και της περιχάραξης διαμορφώνουν τη μορφή του πλαισίου της παιδαγωγικής επικοινωνίας (communicative context), το οποίο δημιουργείται από τις κοινωνικές σχέσεις «μέσω των παιδαγωγικών πρακτικών τις οποίες οι κοινωνικές σχέσεις ρυθμίζουν». Όπως αναφέρθηκε στις προηγούμενες ενότητες, η συγκεκριμένη προσέγγιση του πλαισίου της παιδαγωγικής επικοινωνίας παρέχει τη δυνατότητα για την περιγραφή των διαδικασιών με τις οποίες η γνώση του ΑΠ επιλέγεται, κατανέμεται, αναπλαισιώνεται και αξιολογείται, με συγκεκριμένες συνέπειες για τη μάθηση των εκπαιδευομένων. Ωστόσο, η προσέγγιση του Bernstein, σε αντίθεση με την έννοια του «σχολικού πλαισίου» του Stephen Ball και των συνεργατών του, δεν αναγνωρίζει επαρκώς τη διακειμενικότητα που χαρακτηρίζει τη δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ της πολιτικής και του πλαισίου πραγμάτωσής της. Συνεπώς, δεν επιτρέπει την περιγραφή και τη διερεύνηση των ιδιαίτερων συνθηκών και παραγόντων που συνδιαμορφώνουν το τοπικό πλαίσιο και επιδρούν στη διαδικασία της αναπλαισίωσης και πραγμάτωσης μιας πολιτικής του ΑΠ.

Με βάση τα παραπάνω υποστηρίζεται ότι στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης η σύζευξη της θεωρίας του Bernstein με τη Θεωρία της Πραγμάτωσης του Stephen Ball και των συνεργατών του δεν επιχειρείται μόνο για τη δημιουργία εργαλείων περιγραφής των τοπικών σχολικών πλαισίων⁷⁵. Βασικός σκοπός αυτής της

⁷⁴ Η Lopes (2016) αναφέρει έναν αξιόλογο αριθμό ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί στη Βραζιλία και αξιοποιούν τη Θεωρία της Πραγμάτωσης του Ball και των συνεργατών του για τη μελέτη της πραγμάτωσης του ΑΠ. Ωστόσο, η πρόσβαση στις συγκεκριμένες έρευνες είναι δυσχερής, καθώς είναι γραμμένες στην πορτογαλική γλώσσα.

⁷⁵ Σημειώνεται ότι κάποιοι άξονες των οδηγιών συνέντευξης με τους συμμετέχοντες/τις συμμετέχουσες στην εμπειρική έρευνα κατασκευάστηκαν με βάση την έννοια του σχολικού

«συνομιλίας» είναι η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο η συγκεκριμένη πολιτική του ΑΠ αλληλεπιδρά στα τοπικά πλαίσια: α. με άλλες πολιτικές οι οποίες ενδέχεται να προσλαμβάνουν τη μορφή λόγων ή κειμένων (Ball, 1993), και β. με τα στοιχεία του τοπικού πλαισίου, μια διαδικασία η οποία επηρεάζει τόσο τη νοηματοδότηση της πολιτικής, όσο και την κατανόηση του ίδιου του σχολικού πλαισίου από τους δρώντες. Με άλλα λόγια, υποστηρίζεται ότι η σύζευξη των δύο θεωριών επιτρέπει τη διεισδυτικότερη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο το σχολικό πλαίσιο ρυθμίζεται/κατασκευάζεται από την πολιτική, αλλά και η πολιτική κατασκευάζεται/επανασυναρθρώνεται υπό την επίδραση του πλαισίου, σε συνάρτηση με άλλους λόγους (συχνά ανταγωνιστικούς προς την υπό εξέταση πολιτική) που ενδέχεται να (επανα)συναρθρώνονται στο τοπικό πλαίσιο.

Παράλληλα, αυτή η μεταδομιστική προσέγγιση της «ρύθμισης» της εκπαίδευσης («regulation») από τον Ball και τους συνεργάτες του, η οποία απηχεί φουκοϊκές επιδράσεις στην κατανόηση της πολιτικής, απέβη ιδιαίτερα χρήσιμη για την εκ νέου επεξεργασία της έννοιας του «ρυθμιστικού λόγου» («regulative discourse») του Bernstein, η οποία έχει ελάχιστα διερευνηθεί από τους συνεχιστές της παράδοσής του (βλ. Esnor, 2015· Muller & Hoadley, 2010· Singh, 1995). Υποστηρίζεται, λοιπόν, ότι κύριες διαστάσεις των τοπικών πλαισίων συνιστούν τα ρυθμιστικά και διδακτικά στοιχεία του παιδαγωγικού λόγου, τα οποία, καθώς συγκροτούνται και μετασχηματίζονται στα ποικίλα επίπεδα της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης (μακρο-, μεσο- και μικρο-επίπεδο), διαμορφώνουν την παιδαγωγική επικοινωνία στη σχολική τάξη. Ειδικότερα, ο ρυθμιστικός λόγος ο οποίος ρυθμίζει τους κανόνες κατανομής, αναπλαισίωσης και αξιολόγησης της γνώσης, αποτελεί πρωταρχική διάσταση του σχολικού πλαισίου, καθώς επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι δρώντες του μικρο-επιπέδου (εκπαιδευτικοί, διευθυντές/διευθύντριες των σχολείων, Σχολικοί/-ές Σύμβουλοι) αντιλαμβάνονται τις διαστάσεις του πλαισίου που περιγράφουν ο Ball και οι συνεργάτες του (π.χ. τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες των μαθητών). Ουσιαστικά, στην παρούσα μελέτη υποστηρίζεται ότι οι λόγοι που διακινούνται σε διάφορους χώρους και στα ποικίλα επίπεδα της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης σχετικά με την εκπαίδευση (π.χ. ποιο σχολείο

πλαίσιο, όπως την αντιλαμβάνονται ο Stephen Ball και οι συνεργάτες του (βλ. 7ο κεφάλαιο, ενότητα 7.5).

θεωρείται «καλό», ποιες συνθήκες είναι «βέλτιστες» για την απόδοση των μαθητών κ.λπ.) καθίστανται δυνητικά μέρος του ρυθμιστικού λόγου και επιδρούν σημαντικά στην ερμηνεία/μετάφραση, και κατ' επέκταση, στην πραγμάτωση μιας συγκεκριμένης πολιτικής του ΑΠ στα τοπικά σχολικά περιβάλλοντα, οδηγώντας τους εκπαιδευτικούς να υιοθετούν συγκεκριμένες μορφές παιδαγωγικής πρακτικής και να απορρίπτουν άλλες.

6.5. Σύνοψη του κεφαλαίου

Σε αυτό το κεφάλαιο αναπτύχθηκαν κεντρικές έννοιες της θεωρίας του παιδαγωγικού μηχανισμού του Bernstein, οι οποίες θα αξιοποιηθούν στη συνέχεια για την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων που προέκυψαν από την εμπειρική έρευνα. Με βάση αυτές τις έννοιες και την εκλέπτυνσή τους από σύγχρονους συνεχιστές της παράδοσης του Bernstein, επιχειρήθηκε μια νέα προσέγγιση της έννοιας του «ρυθμιστικού λόγου» («regulative discourse»), προκειμένου να περιγραφούν οι νέες συνθήκες «ρύθμισης» («regulation») του πεδίου της εκπαίδευσης. Παράλληλα, προτάθηκε μια επανα-προσέγγιση της έννοιας του «σχολικού πλαισίου» («school context») στο οποίο πραγματώνονται οι πολιτικές του ΑΠ, η οποία αποτελεί προϊόν «συνομιλίας» της θεωρίας του παιδαγωγικού μηχανισμού του Bernstein με τη Θεωρία της Πραγμάτωσης του Stephen Ball και των συνεργατών του.

7^ο Κεφάλαιο: Μεθοδολογία της έρευνας

7.1. Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο θα παρουσιαστεί η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή της εμπειρικής έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά θα διατυπωθούν τα ερευνητικά ερωτήματα γύρω από τα οποία περιστρέφεται η έρευνα και θα τεκμηριωθεί γιατί τα σχολεία του κέντρου της Αθήνας αποτελούν ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον πεδίο έρευνας. Στη συνέχεια, θα περιγραφούν το ερευνητικό δείγμα και οι διαδικασίες επιλογής του, η ερευνητική μέθοδος που ακολουθήθηκε, καθώς και τα εργαλεία της έρευνας. Στο τέλος, θα παρουσιαστεί το μοντέλο ανάλυσης των εμπειρικών δεδομένων, και πιο συγκεκριμένα, των παιδαγωγικών πρακτικών που αναπτύχθηκαν στη σχολική τάξη κατά τη πραγμάτωση των ΑΠ για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας.

7.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Όπως ήδη αναφέρθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια, στο επίκεντρο της παρούσας διατριβής βρίσκεται η μελέτη των παιδαγωγικών πρακτικών με τις οποίες οι φιλόλογοι δημόσιων Γυμνασίων του κέντρου της Αθήνας πραγματώνουν τις υπερεθνικές πολιτικές γλωσσικού γραμματισμού και τα εθνικά ΑΠ για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας. Με βάση αυτή την προβληματική αναπτύχθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα γύρω από τα οποία περιστρέφεται η συγκεκριμένη διδακτορική μελέτη, τα οποία παρουσιάστηκαν στην εισαγωγή της παρούσας εργασίας (ενότητα 1.3). Η εμπειρική έρευνα που παρουσιάζεται στη συνέχεια εστιάζεται πιο συγκεκριμένα στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- 1.** Με ποιες μορφές παιδαγωγικής πρακτικής πραγματώνονται τα εθνικά ΑΠ για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας σε συγκεκριμένα σχολικά πλαίσια από τους/τις εκπαιδευτικούς;

2. Πώς οι μορφές παιδαγωγικής πρακτικής ως βασικές διαστάσεις του πλαισίου δράσης των εκπαιδευτικών (μικρο-επίπεδο) αλληλεπιδρούν με το μακρο- και μεσο-επίπεδο της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης;
3. Ποιες μορφές γνώσης προωθούνται μέσω των συγκεκριμένων μορφών παιδαγωγικής πρακτικής, ποια είναι τα βασικά στοιχεία του λόγου που νομιμοποιεί την επιλογή αυτών των μορφών γνώσης από τους/τις εκπαιδευτικούς και ποιες είναι οι πιθανές επιπτώσεις αυτής της επιλογής για τη μάθηση των εκπαιδευομένων;

7.3. Το εμπειρικό πεδίο της έρευνας

7.3.1. Κριτήρια επιλογής του εμπειρικού πεδίου της έρευνας

Όπως προαναφέρθηκε, το κέντρο της Αθήνας επιλέχθηκε ως ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον πεδίο εμπειρικής έρευνας για τη διερεύνηση των συνθηκών πλαισίου που επηρεάζουν την πραγμάτωση του ΑΠ για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας. Η επιλογή της συγκεκριμένης περιοχής ως πεδίου της έρευνας στηρίχθηκε στη μελέτη ενός σημαντικού σώματος βιβλιογραφίας το οποίο καταδεικνύει τα ακόλουθα:

1. τη στεγαστική, οικονομική και κοινωνική υποβάθμιση συγκεκριμένων περιοχών του Κέντρου (π.χ. Alexandri et al., 2017· Arapoglou et al., 2021· Arapoglou & Maloutas, 2011· Kandyliis et al., 2012· Μαλούτας, 2008),
2. την αυξημένη εκπαιδευτική μειονεξία του μαθητικού πληθυσμού τους (Spyrellis, 2015), και
3. τις γονεϊκές πρακτικές επιλογής σχολείου οι οποίες μετατρέπουν πολλά σχολεία του Κέντρου σε θύλακες εκπαιδευτικής μειονεξίας (Maloutas, 2007).

Επιπλέον, κρίθηκε ότι οι συνθήκες λειτουργίας των σχολείων του Κέντρου έχουν ενδεχομένως επιδεινωθεί, εξαιτίας της οικονομικής κρίσης (Matsaganis, 2019· Traianou & Jones, 2019) και της περαιτέρω συρρίκνωσης του παραδοσιακά ελλειμματικού ελληνικού κοινωνικού κράτους (Sotiropoulos & Bourikos, 2014· Zambeta, 2019).

Παράλληλα, η επιλογή του κέντρου της Αθήνας ως πεδίου της εμπειρικής έρευνας ενισχύθηκε από μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί σε αστικά περιβάλλοντα ευρωπαϊκών και αμερικανικών χωρών. Οι συγκεκριμένες μελέτες έχουν αναδείξει ότι η καλπάζουσα παγκοσμιοποίηση (και η συνακόλουθη μετακίνηση πληθυσμών σε παγκόσμια κλίμακα), η οικονομική κρίση και η συρρίκνωση του κράτους πρόνοιας -ακόμη και σε χώρες με παραδοσιακά αναπτυγμένο κοινωνικό κράτος-, έχουν εντείνει τον χωρικό διαχωρισμό και την κοινωνική πόλωση στο κέντρο των μητροπόλεων, δημιουργώντας νησίδες οικονομικής αποστέρησης και κοινωνικής υποβάθμισης (βλ. Bonal & Bellei, 2018). Παράλληλα, οι συγκεκριμένες έρευνες έχουν αποκαλύψει ότι η διείσδυση των πρακτικών της αγοράς στο δημόσιο σχολείο (π.χ. γονεϊκή επιλογή σχολείου, λογοδοσία των σχολείων, ανταγωνισμός μεταξύ των σχολείων) αυξάνει τον σχολικό διαχωρισμό και πολλαπλασιάζει τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα σχολεία των κέντρων των μητροπόλεων. Αυτά τα συμπεράσματα έχουν εξαχθεί από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε διαφορετικά εθνικά πλαίσια: π.χ. στη Μ. Βρετανία (Gewirtz, 1998· Lupton, 2004, 2005· Lupton & Thrupp, 2013), στις ΗΠΑ (Lipman, 2013) και στη Γαλλία (van Zanten, 2005). Σε κάποιες περιπτώσεις ο σχολικός διαχωρισμός, ο στιγματισμός και η υποβάθμιση των αστικών σχολείων παράγεται και από τις μη σκόπιμες συνέπειες των εκπαιδευτικών πολιτικών (π.χ. από την εφαρμογή αντισταθμιστικών πολιτικών) (Bonal & Bellei, 2018· Power, 2008, 2012) ή από την απουσία πολιτικών κατά του σχολικού διαχωρισμού (Bonal, 2012).

7.3.2. Το κέντρο της Αθήνας ως πεδίο της εμπειρικής έρευνας

Τις τέσσερις τελευταίες δεκαετίες η περιοχή του κέντρου της Αθήνας έχει υποστεί σοβαρούς χωρικούς και κοινωνικούς μετασχηματισμούς, εξαιτίας της ραγδαίας προαστιοποίησης και της εισροής και εγκατάστασης νέων μεταναστευτικών και προσφυγικών πληθυσμών. Πιο συγκεκριμένα, κατά τη δεκαετία του 1980, η διαδικασία της «προαστιοποίησης» (δηλαδή της φυγής των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων προς τα προάστια), η ραγδαία αποβιομηχάνιση του Κέντρου και η συνακόλουθη εξαθλίωση των εργατικών στρωμάτων που παρέμειναν στην περιοχή μετέβαλαν άρδην την κοινωνική γεωγραφία του Κέντρου

(Arapoglou & Maloutas, 2011). Από τη δεκαετία του 1990, η εγκατάσταση μεταναστευτικών πληθυσμών⁷⁶, οι οποίοι προσελκύνθηκαν από το υποβαθμισμένο αλλά οικονομικά προσιτό οικιστικό απόθεμα της περιοχής και τις ευκαιρίες για εργασία που αυτή προσέφερε, μετέβαλαν ριζικά την εθνοπολιτισμική φυσιογνωμία του Κέντρου (Alexandri et al., 2017· Arapoglou & Maloutas, 2011· Kandyliis et al., 2012· Μαλούτας, 2008). Από το 2012 η εισροή και εγκατάσταση⁷⁷ προσφυγικών πληθυσμών και αιτούντων άσυλο από χώρες της Ανατολικής Μεσογείου, της Ασίας και της Βόρειας Αφρικής μετέτρεψαν συγκεκριμένες περιοχές του Κέντρου σε χωρική έκφραση της κοινωνικής περιθωριοποίησης και υποβάθμισης (Γεμεντζή & Παπαγεωργίου, 2017). Αυτή η κατάσταση επιδεινώθηκε από το 2015 με την ανεξέλεγκτη συρροή μεταναστών, προσφύγων και αιτούντων άσυλο (Kanellorou et al., 2020).

Οι Maloutas, Spyrellis και Capella (2019) υποστηρίζουν ότι, αν και στην Αθήνα παρατηρείται το φαινόμενο του διαχωρισμού και των στεγαστικών ανισοτήτων όπως σε όλες τις «κανονικές μητροπόλεις» (Robinson, 2006, όπ. αναφ. στο Maloutas et al., 2019), παράγοντες⁷⁸ που συνδέονται με το τοπικό πλαίσιο έχουν ανακόψει τις παγκόσμιες τάσεις του «διαχωρισμού» («segregation») και του φαινομένου του «εξευγενισμού» («gentrification»)⁷⁹. Σύμφωνα με τους ερευνητές, στην Αθήνα ο κοινωνικός και οικονομικός διαχωρισμός⁸⁰ μεταξύ των διάφορων

⁷⁶ Πρόκειται για ομογενείς από την Αλβανία και την πρώην Σοβιετική Ένωση, καθώς και εξωτερικούς μετανάστες κυρίως από τα Βαλκάνια.

⁷⁷ Μια κάποια διάχυση των προσφύγων στο κέντρο της Αθήνας οφείλεται στο γεγονός ότι οι δομές φιλοξενίας βρίσκονται εντός του πολεοδομικού ιστού ή σε εγγύτητα με αυτόν και στο γεγονός ότι η εγκατάσταση των νεοεισερχόμενων πληθυσμών πραγματοποιείται και με προγράμματα φιλοξενίας σε διαμερίσματα και ξενοδοχεία (Γεμεντζή & Παπανικολάου, 2017).

⁷⁸ Τέτοιοι παράγοντες είναι η κοινωνική διάχυση της ιδιοκατοίκησης, τα χαρακτηριστικά του οικιστικού αποθέματος, το εύρος και η ζωτικότητα των οικογενειακών δικτύων κ.ά., στοιχεία καθοριστικά για την παραμονή πληθυσμών της μεσαίας τάξης σε περιοχές του Κέντρου (Maloutas et al., 2019).

⁷⁹ Τάσεις εξευγενισμού του αθηναϊκού κέντρου εμφανίστηκαν από τα τέλη της δεκαετίας του 1990 και συνεχίστηκαν χάρη στα έργα υποδομής που πραγματοποιήθηκαν με αφορμή τη διοργάνωση των Ολυμπιακών Αγώνων του 2004: πεζοδρομήσεις, δημιουργία στάσεων μετρό, εξωραϊσμοί (Maloutas et al., 2019). Αυτό συνέβη σε περιοχές με χαμηλή δόμηση, οι οποίες δεν είχαν επηρεαστεί από το σύστημα της αντιπαροχής, και σε περιοχές με κατοικίες με αρχιτεκτονικό ενδιαφέρον. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του Μεταξουργείου (Alexandri, 2015).

⁸⁰ Ο «κοινωνικός» και «οικονομικός διαχωρισμός» σημαίνει τον «διαχωρισμό κατοίκησης (residential segregation) των ομάδων του πληθυσμού, με βάση το επάγγελμα και το εισόδημα»

περιοχών δεν έχει την ένταση άλλων ευρωπαϊκών πόλεων -και σε κάθε περίπτωση είναι μικρότερος από τον διαχωρισμό των αμερικανικών μεγαλουπόλεων⁸¹-, καθώς σε όλες σχεδόν περιοχές της Αθήνας κατοικούν Έλληνες τόσο των ανώτερων, όσο και των κατώτερων κοινωνικών τάξεων. Ωστόσο, σε συγκεκριμένες περιοχές (μεταξύ αυτών και στην περιοχή του Κέντρου, και ιδίως στον αστικό χώρο που ορίζεται από τις οδούς Αχαρνών και Πατησίων) παρατηρείται μεγάλος κοινωνικός διαχωρισμός, λόγω της συγκέντρωσης κατοίκων που ανήκουν στην εργατική τάξη. Παράλληλα, ο εθνοτικός διαχωρισμός φαίνεται να είναι πιο έντονος από τον κοινωνικό διαχωρισμό σε αρκετές περιοχές του Κέντρου⁸², αν και στις

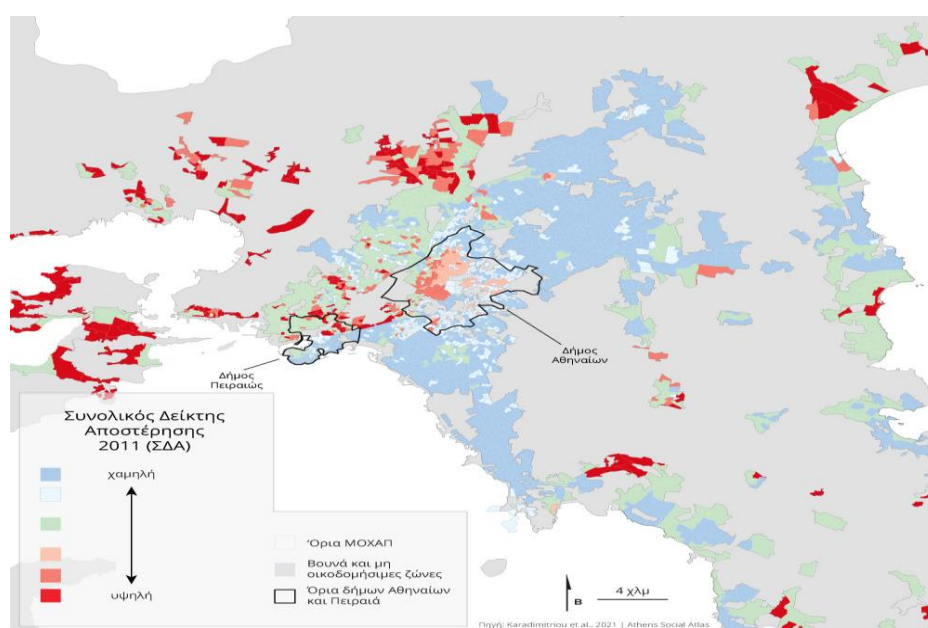
(Tammaru, Musterd, van Ham, & Marciniak, 2016: 2). Το γεγονός ότι ο οικονομικός και κοινωνικός διαχωρισμός στο κέντρο της Αθήνας δε γνωρίζει μεγάλη ένταση οφείλεται κυρίως στην εγκατάσταση των νέων πληθυσμών σε ιδιωτικές κατοικίες, στο φαινόμενο της αντιπαροχής που κυριάρχησε για δεκαετίες στην Ελλάδα και στο συνακόλουθο φαινόμενο του «κατακόρυφου διαχωρισμού»: οι Έλληνες κάτοικοι του Κέντρου διατήρησαν τις ιδιόκτητες κατοικίες τους στους ψηλότερους ορόφους των πολυκατοικιών, ενώ οι μετανάστες μίσθωσαν (ή και αγόρασαν) τα διαμερίσματα των κατώτερων ορόφων (Μαλούτας, 2008· Kandyliis et al., 2012· Maloutas et al., 2019). Ωστόσο, όπως οι Maloutas et al. (2019) σημειώνουν, ο κατακόρυφος διαχωρισμός δε μεταφράζεται σε άμβλυση των ανισοτήτων, αλλά συνεπάγεται κοινωνικές ιεραρχήσεις σε έναν μικρότερης κλίμακας χώρο.

⁸¹ Οι Tammaru et al. (2016: 3) διερευνούν τις χωρικές διαστάσεις των αυξανόμενων κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων σε 12 ευρωπαϊκές μεγαλουπόλεις στην πρώτη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα, μεταξύ αυτών και της Αθήνας. Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η διεύρυνση των ανισοτήτων η οποία οφείλεται στην παγκοσμιοποίηση και στην αναδιάρθρωση της οικονομίας που έχουν επιφέρει οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές (κυρίως στις μεταβολές στην αγορά εργασίας και στις απαιτούμενες επαγγελματικές δεξιότητες), σε συνδυασμό με την εξασθένιση του κοινωνικού κράτους και την απελευθέρωση των συστημάτων στέγασης, δε μεταφράζεται ευθέως σε διαχωρισμό των κοινωνικών ομάδων στον χώρο. Ωστόσο, στις συγκεκριμένες πόλεις παρατηρείται η τάση η διεύρυνση των ανισοτήτων να οδηγεί και σε αυξανόμενο χωρικό διαχωρισμό μεταξύ των κοινωνικοοικονομικών άκρων (ανώτερων και κατώτερων κοινωνικών τάξεων). Αυτή την τάση φαίνεται να ακολουθεί και η Αθήνα. Σε κάθε περίπτωση όμως, σύμφωνα με τους ερευνητές, οι ευρωπαϊκές πόλεις δε γνωρίζουν τον κοινωνικοοικονομικό διαχωρισμό των αμερικανικών μεγαλουπόλεων.

⁸² Η συσσώρευση των μεταναστών στο Κέντρο επηρεάστηκε όχι μόνο από την οικονομικά προσιτή στέγαση αλλά και από τις ευκαιρίες για εργασία, την ύπαρξη και ανάπτυξη συνδέσμων με τους Έλληνες κατοίκους που διευκόλυνε την πρόσβαση στην τοπική αγορά εργασίας, την πρόσβαση στα μέσα μαζικής μεταφοράς κ.ά. (Kandyliis et al., 2012). Σημαντικό ρόλο έπαιξε και η πλατεία Ομονοίας ως βασικό σημείο συνάντησης των μεταναστών. Ιδίως περιοχές του Κέντρου, όπως η Κυψέλη και τα Πατήσια, οι οποίες στις δεκαετίες του 1960 και 1970 προσέλκυαν κατοίκους της μεσαίας τάξης, στη δεκαετία του 2000 κατοικούνταν τόσο από παλινοστούντες από τη Ρωσία και τη Γεωργία, μετανάστες από την Αλβανία, την Πολωνία, τη Ρωσία και διάφορες αφρικανικές χώρες, όσο και από Έλληνες κατοίκους. Γενικότερα, στη νοητή γραμμή μεταξύ Αθήνας και Πειραιά εγκαταστάθηκε ένα εθνοτικά ετερόκλητο πληθυσμιακό αμάλγαμα (ό.π.). Αν και οι πρώτες σχετικές έρευνες καταγράφουν μεγάλη συσσώρευση Αλβανών μεταναστών σε περιοχές του αθηναϊκού κέντρου, νεότερες μελέτες καταδεικνύουν έναν μέτριο διαχωρισμό τους στη συγκεκριμένη

περισσότερες γειτονιές η πλειονότητα των κατοίκων είναι Έλληνες (Kandyliis et al., 2012).

Επιπροσθέτως, αρκετοί ερευνητές επισημαίνουν ότι η οικονομική και κοινωνική αποστέρηση συγκεκριμένων κοινωνικών και εθνοτικών ομάδων γίνεται πιο ορατή στο Κέντρο⁸³ (Aragoglou et al., 2021· Αράπογλου κ.ά., 2021), εξαιτίας της μακροχρόνιας οικονομικής ύφεσης και των πολιτικών λιτότητας (Maloutas, 2014). Η αδυναμία πρόσβασής τους στην αγορά εργασίας συμβαδίζει με την αυξανόμενη περιθωριοποίησή τους στην εκπαίδευση, καθώς πλέον η εκπαίδευσή τους υποβαθμίζεται -σε μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με το παρελθόν- σε επιλογές που αποσυνδέονται από τη μελλοντική απασχόληση όλο και περισσότερο (ό.π.). Σε αυτές τις συνθήκες, τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα χάνουν κάθε δυνατότητα για κοινωνική κινητικότητα, ενώ παράλληλα απειλούνται από τον κοινωνικό αποκλεισμό.



Εικόνα 1: Περιοχές αποστέρησης της Αττικής σύμφωνα με τον δείκτη πολλαπλής αποστέρησης για το 2011 (Αράπογλου κ.ά., 2021)

περιοχή. Ως εκ τούτου, καμιά περιοχή της Αττικής δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως αλβανικό «γκέτο» (βλ. Aragoγλου & Maloutas, 2011).

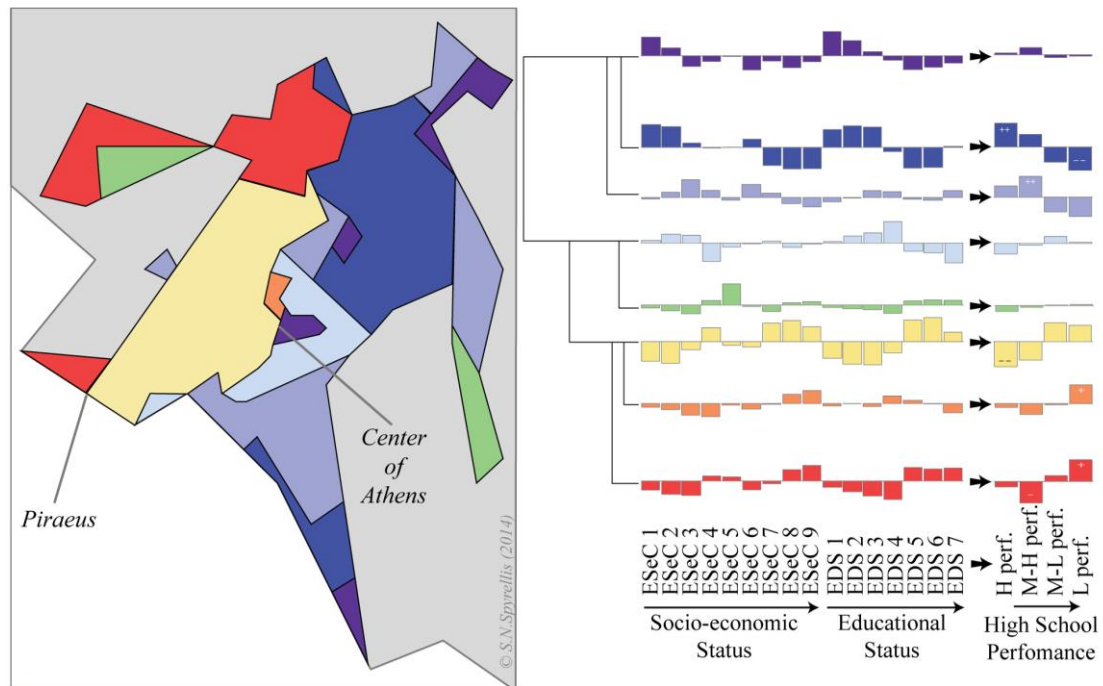
⁸³ Οι Αράπογλου κ.ά. (2021· βλ. και Aragoγλου et al., 2021), χρησιμοποιώντας μεταβλητές διαθέσιμες από την Απογραφή Πληθυσμού του 2011, οι οποίες αφορούν σε τρεις διαφορετικούς τομείς (απασχόληση, εκπαίδευση και κατοικία), διαμόρφωσαν έναν χάρτη των περιοχών της Αττικής στις οποίες παρατηρείται πολλαπλή αποστέρηση (multiple deprivation areas) (βλ. Εικόνα 1).

Οι Arapoglou και Maloutas (2011) υποστηρίζουν ότι με αυτούς τους όρους ο δυνητικός κίνδυνος κατά της κοινωνικής συνοχής αντανακλάται στην αποστέρηση και στην κοινωνική ανισότητα. Ο φόβος για συγκρούσεις και ρήξη των κοινωνικών δεσμών απορρέουν επίσης από συμβολικές διαιρέσεις, καθώς και από πολιτικές και ιδεολογικές διαμεσολαβήσεις. Όπως οι ίδιοι ερευνητές επισημαίνουν, ιδίως στον Δήμο Αθηναίων, η μεσαία τάξη νιώθει παγιδευμένη σε μια κοινή μοίρα με τους μεταναστευτικούς πληθυσμούς, απέναντι σε μια ανώτερη μεσαία τάξη που ευημερεί στα «καλά προάστια». Η κοινωνική διαμάχη είναι το αποτέλεσμα του εδαφικού στιγματισμού, της ρατσιστικής αστυνόμευσης και της πολιτικής εκμετάλλευσης του φόβου (βλ. και Koutrolίκου, 2015· Μαλούτας, Κανδύλης, Πέτρου, & Σουλιώτης, 2013).

Ένας περιορισμένος αριθμός ερευνών έχει αναδείξει επίσης ότι ο ήπιος κοινωνικός και οικονομικός διαχωρισμός στην κατοίκηση που παρατηρείται στην Αθήνα δε συνεπάγεται περιορισμένο διαχωρισμό των σχολείων (Maloutas & Ramos Lobato, 2015), ούτε ισότητα πρόσβασης στην εκπαίδευση (Maloutas et al., 2019). Έρευνα που εξετάζει τη σχέση των ακαδημαϊκών επιδόσεων μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις Πανελλήνιες Εξετάσεις με τον τόπο κατοικίας τους στην περιοχή της Αθήνας (σχολικό έτος 2004-2005) αποκαλύπτει ότι στις περιοχές του Κέντρου συγκεντρώνεται ένας μεγάλος αριθμός σχολείων με χαμηλές επιδόσεις και υψηλότερο ποσοστό μαθητών που δε συμμετέχουν σε αυτές (Spyrellis, 2015). Οι χαμηλές επιδόσεις αποδίδονται στην κοινωνική καταγωγή των μαθητών (γονείς που ανήκουν σε συγκεκριμένες επαγγελματικές κατηγορίες, με χαμηλό επίπεδο σπουδών) ή/και στην εθνοτική καταγωγή τους, καθώς, όπως αναφέρεται στη συγκεκριμένη μελέτη, σε κάποιες περιοχές του Κέντρου το ποσοστό των κατοίκων με μεταναστευτικό υπόβαθρο υπερβαίνει το 40%.

Στην περιοχή του Κέντρου, ο σχολικός διαχωρισμός εντείνεται επίσης από τον ανταγωνισμό εντός της μεσαίας τάξης, καθώς τα μεσαία στρώματα εφαρμόζουν στρατηγικές επιλογής σχολείου, προκειμένου να διασφαλίσουν κοινωνική κινητικότητα για τα παιδιά τους, σε ένα πλαίσιο στο οποίο οι δυνατότητες για κοινωνική άνοδο περιορίζονται διαρκώς (Maloutas, 2007, 2014· βλ. και Maloutas & Ramos Lobato, 2015). Σε δυσμενέστερη θέση βρίσκονται οι μεταναστευτικοί πληθυσμοί, εξαιτίας της χρόνιας έλλειψης πολιτικών ενσωμάτωσης, της

φαλκίδευσης των κοινωνικών δικαιωμάτων τους και του περιορισμένου κοινωνικού κεφαλαίου τους (Maloutas, 2014).



- I' (4%)** - Neighborhoods of very wealthy and highly educated populations.
- Mainly mid-high performance Schools with results above the average.
- II' (15%)** - Wealthy Neighborhoods of the upper middle classe with a higher level of education.
- Very efficient High Schools. The largest concentration of high performance high schools.
- III' (22%)** - Middle and lower middle classe neighborhoods. High educational level.
- Mainly mid-low performance Schools with results above the average.
- IV' (19%)** - Intermediate occupations, small employers, self employed and technician occupations. Populations that have conclude secondary education.
- High schools of a sufficiently high performance. Mainly mid-high performance and secondarily high performance high schools.
- V' (2%)** - Neighborhoods concentrating agricultural populations. Elementary Education.
- High Schools of lower performance.
- VI' (31%)** - Over-representation of populations occupied in precarious and poorly qualified professions. Populations of a lower educationa status.
- High Schools around the average profile, with a significant presence of low performance high schools and absence of high performance high schools.
- VII' (3%)** - Working-class neighborhoods of the central municipality. Relatively high level of education.
- High schools with very poor results.
- VIII' (5%)** - Working-class neighborhoods, peripheral and port district. Educational level lower than compulsory education and relatively high illiteracy rate.
- High schools with very poor results.

Εικόνα 2: Συνθετική χαρτογράφηση της Μητροπολιτικής Ζώνης της Αθήνας, ύστερα από ανάλυση πολλαπλών μεταβλητών κατά την οποία λήφθηκε υπόψη το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και το επίπεδο εκπαίδευσης του ενεργού πληθυσμού, καθώς και οι επιδόσεις των μαθητών δημόσιων Λυκείων (Spyrellis, 2015: 11)

7.3.3. Τα σχολεία που συμμετέχουν στην έρευνα

Όπως ήδη αναφέρθηκε στην εισαγωγή της παρούσας διατριβής, ως ερευνητικό δείγμα επιλέχθηκαν τέσσερα δημόσια Γυμνάσια του κέντρου της Αθήνας. Η επιλογή της σχολικής βαθμίδας του Γυμνασίου ως εμπειρικού πεδίου της έρευνας οφείλεται στο γεγονός ότι η συγκεκριμένη βαθμίδα αποτελεί το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, είναι μια βαθμίδα με ιδιαίτερη εκπαιδευτικό (και πολιτικό) βάρος, κατά την οποία διαμορφώνονται οι παιδαγωγικές ταυτότητες των μαθητών και χαράσσεται η περαιτέρω εκπαιδευτική διαδρομή τους⁸⁴ (do Amaral et al., 2015· Κουλαϊδής & Δημόπουλος, 2010).

Η επιλογή των δημόσιων Γυμνασίων που συμμετείχαν στην έρευνα πραγματοποιήθηκε με τα ακόλουθα κριτήρια:

1. Να εδρεύουν σε υποβαθμισμένες περιοχές του Κέντρου στις οποίες παρατηρείται έντονο το φαινόμενο της κοινωνικής και οικονομικής αποστέρησης, προκειμένου η πλειονότητα του μαθητικού πληθυσμού τους να ανήκει σε χαμηλά κοινωνικά στρώματα (να ανιχνεύονται σε αυτόν στοιχεία κοινωνικής μειονεξίας). Για την επιλογή των συγκεκριμένων περιοχών ελήφθησαν υπόψη και στοιχεία σχετικά με τις τιμές των ακινήτων στις διάφορες περιοχές του Κέντρου της Αθήνας, οι οποίες αντλήθηκαν από κτηματομεσιτικά γραφεία.

2. Να μην ανήκουν σε κάποια ειδική κατηγορία δημόσιων σχολείων (Πρότυπα, Διαπολιτισμικά, Μουσικά ή Καλλιτεχνικά).

3. Να υπάρχει διάθεση για συνεργασία και συμμετοχή στην έρευνα από την πλευρά των διευθυντών και των φιλολόγων.

Βασικές πληροφορίες σχετικά με το προφίλ των σχολείων που τελικά συμμετείχαν στην έρευνα αντλήθηκαν από εκπαιδευτικό, διευθύντρια Λυκείου του κέντρου της Αθήνας, η οποία γνώριζε εκ των έσω τις ιδιαιτερότητες των σχολείων του Κέντρου, καθώς και κάποιους από τους διευθυντές/τις διευθύντριες των σχολείων που τελικά συμμετείχαν στην έρευνα. Συνεπώς, λειτούργησε ως

⁸⁴ Οι Κουλαϊδής και Δημόπουλος (2010: 51) επισημαίνουν ότι το Γυμνάσιο είναι μια βαθμίδα στην οποία «εκδηλώνονται τα βασικά χαρακτηριστικά» του εκπαιδευτικού συστήματος και «όλες οι συγκρούσεις για τη συνολική φυσιογνωμία του». Προσθέτουν ότι αυτό έχει αναγνωρισθεί από τους διεθνείς οργανισμούς (ΟΟΣΑ, ΕΕ). Γ' αυτόν τον λόγο, οι διεθνείς διαγωνισμοί (π.χ. το PISA) απευθύνονται σε μαθητές της συγκεκριμένης βαθμίδας.

«σύνδεσμος» κατά τις πρώτες επαφές με τα σχολεία του δείγματος (βλ. Σαρακινιώτη, 2012). Κάποιες πληροφορίες αντλήθηκαν επίσης από την ιστοσελίδα των Σχολείων (αριθμός μαθητών, τμημάτων, φιλολόγων κ.ά.). Ωστόσο, οι κυριότερες πληροφορίες για τη φυσιογνωμία των σχολείων που τελικά συμμετείχαν στην έρευνα προήλθαν από τους ίδιους τους διευθυντές/τις διευθύντριες και το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων, κατά τη διάρκεια της πρώτης (διερευνητικής) επίσκεψης της ερευνήτριας σε αυτά. Η τελική επιλογή των σχολείων έγινε τον Ιούνιο του 2017, όταν η ερευνήτρια διαπίστωσε ότι τα συγκεκριμένα σχολεία πληρούσαν τα κριτήρια για τη συμμετοχή τους στην έρευνα, ενώ επιπλέον βεβαιώθηκε για την πρόθεση των διευθυντών/ντριών και της πλειονότητας των φιλολόγων να συμμετάσχουν σε αυτή.

Τελικά, επιλέχθηκαν τέσσερα δημόσια Γυμνάσια που εδρεύουν σε υποβαθμισμένες περιοχές του κέντρου της Αθήνας. Τα τρία από αυτά (Σχολεία Α, Β και Γ) έχουν μαθητικούς πληθυσμούς των οποίων οι οικογένειες ανήκουν σχεδόν αποκλειστικά σε χαμηλά κοινωνικά στρώματα (οικογένειες εργατών, ανέργων, αυτοαπασχολούμενων με χαμηλά εισοδήματα), ενώ το 85-90% των μαθητών έχει μεταναστευτικό υπόβαθρο. Ένα μικρό ποσοστό από αυτούς ενδέχεται να είναι πρόσφυγες/αιτούντες άσυλο. Στο τέταρτο σχολείο του δείγματος (Σχολείο Δ) φοιτούν κυρίως μαθητές από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, καθώς και ένα μικρό ποσοστό μαθητών των οποίων οι γονείς ασκούν επαγγέλματα ή έχουν επίπεδο εκπαίδευσης που τους κατατάσσει στα μεσαία κοινωνικά στρώματα (π.χ. εκπαιδευτικοί, γιατροί, στρατιωτικοί). Ωστόσο, αυτό το ποσοστό δεν μπορεί να προσδιοριστεί με ακρίβεια. Παράλληλα, μόνο το 20% του μαθητικού πληθυσμού του Σχολείου Δ έχει μεταναστευτικό υπόβαθρο, ένα ποσοστό σημαντικά μικρότερο από το αντίστοιχο των Σχολείων Α, Β και Γ.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να σημειωθεί ότι το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούσαν σε κάθε σχολείο (εθνοτική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού) και οι πληροφορίες σχετικά με το επάγγελμα των γονέων/κηδεμόνων (κοινωνική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού) που αναφέρονται πιο πάνω, προέκυψαν από τα στοιχεία που είχαν καταχωρισθεί στο ηλεκτρονικό πληροφοριακό σύστημα myschool, καθώς και από τις εκτιμήσεις των διευθυντών/ντριών των σχολείων (και μετέπειτα και των εκπαιδευτικών). Όπως οι διευθυντές/ντριες επισήμαναν, τα ελληνικά σχολεία δε διαθέτουν (ακριβή) στοιχεία

αναφορικά με την ιθαγένεια, το επάγγελμα και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων/κηδεμόνων, εφόσον η δήλωση των συγκεκριμένων στοιχείων από τους γονείς/κηδεμόνες των μαθητών δεν είναι υποχρεωτική. Τα επίσημα δεδομένα που διαθέτουν τα σχολεία (τα οποία αναγράφονται στο σύστημα myschool) ενδέχεται επίσης να είναι ανακριβή ή να έχουν μεταβληθεί (π.χ. κάποιοι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο αποκτούν την ελληνική ιθαγένεια κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο Γυμνάσιο, χωρίς το σχολείο να ενημερώνεται γι' αυτή την αλλαγή).

Το μέγεθος⁸⁵, καθώς και η (κατά προσέγγιση) κοινωνική και εθνοτική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού των Σχολείων Α, Β, Γ και Δ αποτυπώνονται στον ακόλουθο πίνακα:

Πίνακας 1: Μέγεθος, κοινωνική και εθνοτική προέλευση του μαθητικού πληθυσμού των σχολείων του ερευνητικού δείγματος

Κωδικός Σχολείου	Αριθμός μαθητών	Κοινωνική σύνθεση μαθητικού πληθυσμού	Εθνοτική σύνθεση μαθητικού πληθυσμού
Σχολείο Α	168 (σχ. έτος 2017-2018) 200 (σχ. έτος 2018-2019)	Μαθητές από κατεξοχήν χαμηλά κοινωνικά στρώματα	90% με μεταναστευτικό υπόβαθρο
Σχολείο Β	234 (σχ. έτος 2017-2018) 268 (σχ. έτος 2018-2019)	Μαθητές από κατεξοχήν χαμηλά κοινωνικά στρώματα	85% με μεταναστευτικό υπόβαθρο
Σχολείο Γ	198 (σχ. έτος 2017-2018) 210 (σχ. έτος 2018-2019)	Μαθητές από κατεξοχήν χαμηλά κοινωνικά στρώματα	85% με μεταναστευτικό υπόβαθρο
Σχολείο Δ	342 (σχ. έτος 2017-2018) 350 (σχ. έτος 2018-2019)	Μαθητές κυρίως από χαμηλά κοινωνικά στρώματα-μικρό	20% με μεταναστευτικό υπόβαθρο

⁸⁵ Ο αριθμός των μαθητών αυξομειωνόταν ελαφρά κατά τη διάρκεια κάθε σχολικού έτους.

	2019)	ποσοστό μαθητών από μεσαία κοινωνικά στρώματα	
--	-------	---	--

7.3.4. Οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες στην έρευνα

Στην εμπειρική έρευνα συμμετείχαν συνολικά 20 φιλόλογοι⁸⁶ οι οποίοι δίδαξαν το μάθημα της Γλωσσικής Διδασκαλίας στα σχολεία της έρευνας το σχολικό έτος 2017-2018 (1^ο έτος της εμπειρικής έρευνας). Ωστόσο, όπως θα αναφερθεί στη συνέχεια, δε συμμετείχαν όλοι οι φιλόλογοι σε όλες τις φάσεις υλοποίησης της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, κατά το σχολικό έτος 2018-2019 (2^ο έτος της εμπειρικής έρευνας), έντεκα από τους είκοσι φιλόλογους του δείγματος δε συμμετείχαν στην εμπειρική έρευνα για ποικίλους λόγους⁸⁷. Σχετικά με τις επιπρόσθετες σπουδές και την επιμόρφωση των φιλόλογων που συμμετείχαν στην έρευνα πρέπει να σημειωθεί ότι δύο από τους είκοσι φιλόλογους ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος, ενώ άλλες δύο φιλόλογοι φοιτούσαν σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών κατά τη διάρκεια της εμπειρικής έρευνας. Τέλος, μία φιλόλογος ήταν κάτοχος δευτέρου πτυχίου. Οι περισσότεροι φιλόλογοι είχαν συμμετάσχει σε επιμορφωτικά προγράμματα, σεμινάρια και ημερίδες, κάποια από τα οποία επικεντρώνονταν στη διδασκαλία/διδακτική της νεοελληνικής γλώσσας. Ωστόσο, κανένας από τους φιλόλογους δεν είχε εξειδικευθεί στη Γλωσσολογία ή στη Διδακτική της Γλώσσας.

Στην έρευνα έλαβαν μέρος επίσης οι τέσσερις διευθυντές των σχολείων. Πρέπει να σημειωθεί ότι η διευθύντρια του Σχολείου Β συμμετείχε στην έρευνα και ως φιλόλογος (με τον κωδικό ΣΒΦ5). Η συμμετοχή των διευθυντών των σχολείων στην έρευνα κρίθηκε αναγκαία, για τη βαθύτερη κατανόηση κάποιων διαστάσεων

⁸⁶ Πρέπει να σημειωθεί ότι στους 20 φιλόλογους που συμμετείχαν στην έρευνα συμπεριλαμβάνεται η Διευθύντρια του Σχολείου Β.

⁸⁷ Πιο συγκεκριμένα, 2 φιλόλογοι μετακινήθηκαν σε σχολεία που δε συμμετείχαν στην έρευνα, 2 φιλόλογοι δε δίδαξαν το μάθημα της Γλωσσικής Διδασκαλίας το έτος 2018-2019, 1 φιλόλογος διέκοψε τη συμμετοχή της για πολύ σοβαρούς προσωπικούς λόγους, ενώ 6 φιλόλογοι δε δέχτηκαν να γίνει παρατήρηση στη σχολική τάξη τους.

του σχολικού πλαισίου, οι οποίες διαφορετικά θα έμεναν αθέατες ή δε θα αποτυπώνονταν πολύπλευρα και σε βάθος (π.χ. διαχείριση των μαθητών και των γονέων, σχέσεις με άλλα σχολεία και με τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές, προβλήματα στην υλικοτεχνική υποδομή και στη χρηματοδότηση του σχολείου κ.ά.). Επιπλέον, η συμμετοχή των διευθυντών θεωρήθηκε ότι θα αναδείκνυε με μεγαλύτερη σαφήνεια την κουλτούρα και τις μικρο-πολιτικές του σχολείου. Τέλος, κρίθηκε ότι θα συνέβαλλε επίσης στην τριγωνοποίηση των δεδομένων, δηλαδή στην προσέγγιση των ζητημάτων που απασχόλησαν την έρευνα από την οπτική διαφορετικών ομάδων δρώντων (Berg, 2001).

Τέλος, στην έρευνα συμμετείχαν οι δύο Σχολικές Σύμβουλοι (Σχολική Σύμβουλος 1 και 2) οι οποίες κατά τη συγκεκριμένη περίοδο ήταν αρμόδιες για την επιστημονική καθοδήγηση των φιλολόγων του δείγματος. Η Σύμβουλος 1 είχε στην αρμοδιότητά της τα Σχολεία Α, Β και Γ, ενώ η Σύμβουλος 2, το Σχολείο Δ. Η συμμετοχή των Σχολικών Συμβούλων στην έρευνα κρίθηκε απαραίτητη, καθώς ανήκουν στους δρώντες που λειτουργούν στο μεσο-επίπεδο της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης και, κατά συνέπεια, θα μπορούσαν να φωτίσουν τη σχέση μεταξύ του Επίσημου και του Παιδαγωγικού Πεδίου Αναπλαισίωσης, και τις ενδεχόμενες μεταξύ τους εντάσεις. Θεωρήθηκε επίσης ότι η δική τους οπτική και ο τρόπος με τον οποίο νοηματοδοτούν τις ιδιαιτερότητες, τις συνθήκες λειτουργίας και τις μικρο-πολιτικές των σχολείων, καθώς και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών, θα συνέβαλλαν στην τριγωνοποίηση των ερευνητικών δεδομένων.

Στον πίνακα που ακολουθεί καταγράφονται οι κωδικοί των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών στην έρευνα, η ιδιότητα, το φύλο τους, τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας τους στη δημόσια εκπαίδευση, τα έτη εργασίας τους στο συγκεκριμένο σχολείο, καθώς και οι τυχόν επιπρόσθετες σπουδές τους.

Πίνακας 2: Οι συμμετέχοντες/οι συμμετέχουσες στην εμπειρική έρευνα

Κωδικός	Ιδιότητα	Φύλο	Χρόνια προϋπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση	Χρόνια προϋπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο/συγκεκριμένη θέση	Επιπρόσθετες σπουδές
Συνεντευξιαζόμενου/ης					

				ευθύνης	
Σχολείο Α					
ΣΑΔ	Διευθυντής	Άνδρας	26	1	Μεταπτυχιακές Σπουδές
ΣΑΦ1	Εκπαιδευτικός	Γυναίκα	29	19	
ΣΑΦ2	Εκπαιδευτικός	Γυναίκα	34	15	
ΣΑΦ3	Εκπαιδευτικός	Γυναίκα	29	10	
ΣΑΦ4	Εκπαιδευτικός	Άνδρας	9	3	
Σχολείο Β					
ΣΒΔ	Διευθύντρια	Γυναίκα	26	25	Δεύτερο Πτυχίο
ΣΒΦ1	Εκπαιδευτικός	Γυναίκα	13	10	Μεταπτυχιακές Σπουδές
ΣΒΦ2	Εκπαιδευτικός	Γυναίκα	19	9	Μεταπτυχιακές Σπουδές
ΣΒΦ3	Εκπαιδευτικός	Γυναίκα	33	7	
ΣΒΦ4	Εκπαιδευτικός	Γυναίκα	20	5	Δεύτερο Πτυχίο
ΣΒΦ5	Εκπαιδευτικός	Γυναίκα	26	25	Δεύτερο Πτυχίο
Σχολείο Γ					
ΣΓΔ	Διευθυντής	Άνδρας	23	1	
ΣΓΦ1	Εκπαιδευτικός	Γυναίκα	15	6	Μεταπτυχιακές Σπουδές
ΣΓΦ2	Εκπαιδευτικός	Γυναίκα	25	10	
ΣΓΦ3	Εκπαιδευτικός (και Υποδιευθύντρια)	Γυναίκα	38	17	
ΣΓΦ4	Εκπαιδευτικός	Γυναίκα	13	3	
ΣΓΦ5	Εκπαιδευτικός	Γυναίκα	22	7	
Σχολείο Δ					
ΣΔΔ	Διευθύντρια	Γυναίκα	32	1	
ΣΔΦ1	Εκπαιδευτικός	Γυναίκα	11	2 (όχι διαδοχικά)	Μεταπτυχιακές Σπουδές (σε εξέλιξη)

ΣΔΦ2	Εκπαιδευτικός	Γυναίκα	20	12	Μεταπτυχιακές Σπουδές (σε εξέλιξη)
ΣΔΦ3	Εκπαιδευτικός	Γυναίκα	27	9	
ΣΔΦ4	Εκπαιδευτικός	Γυναίκα	26	11	
ΣΔΦ5	Εκπαιδευτικός	Γυναίκα	14	9	
ΣΔΦ6	Εκπαιδευτικός	Γυναίκα	36	30	
Σχολικές Σύμβουλοι					
ΣΣ1	Σχολική Σύμβουλος	Γυναίκα	35	10	Μεταπτυχιακές Σπουδές, Δεύτερο πτυχίο, Διδακτορικό
ΣΣ2	Σχολική Σύμβουλος	Γυναίκα	33	5	Διδακτορικό

7.4. Μεθοδολογία συλλογής και ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Όπως αναδείχθηκε στο 6^ο κεφάλαιο, η συγκεκριμένη διδακτορική μελέτη πλαισιώνεται από τη θεωρία του παιδαγωγικού μηχανισμού του Bernstein. Ως εκ τούτου, τα ερευνητικά ερωτήματα και τα εργαλεία συλλογής και ανάλυσης των εμπειρικών δεδομένων διαμορφώθηκαν με τη λειτουργική αξιοποίηση βασικών εννοιών της θεωρίας του Bernstein. Για την κατασκευή του ερευνητικού εργαλείου των κύριων συνεντεύξεων, αξιοποιήθηκε επίσης η έννοια του «σχολικού πλαισίου» της Θεωρίας της Πραγμάτωσης του Stephen Ball και των συνεργατών του.

Στις επόμενες υποενότητες θα περιγραφούν η μέθοδος συλλογής των ερευνητικών δεδομένων, θα συζητηθούν τα ζητήματα ηθικής της έρευνας και θα παρουσιαστούν τα εργαλεία συλλογής και ανάλυσης των εμπειρικών δεδομένων.

7.4.1. Μέθοδος συλλογής των ερευνητικών δεδομένων

Ως στρατηγική διεξαγωγής της εμπειρικής έρευνας επιλέχθηκε η μελέτη περίπτωσης (case study). Η μελέτη περίπτωσης αποτελεί «μια στρατηγική

διεξαγωγής έρευνας που περιλαμβάνει την εμπειρική διερεύνηση ενός συγκεκριμένου σύγχρονου φαινομένου μέσα στο πραγματικό πλαίσιο της ζωής του», με τη χρήση πολλαπλών πηγών απόδειξης (Robson, 2010: 212). Συνεπώς, η επιλογή της μελέτης περίπτωσης υπαγορεύθηκε από την ίδια τη φύση του ερευνητικού σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων, καθώς αυτή η μέθοδος ενδείκνυται για τη διερεύνηση του «πώς» και του «γιατί» σε συγκεκριμένα πλαίσια⁸⁸ (Yin, 2003, όπ. αναφ. στο Baxter & Jack, 2008· βλ. και Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Στη συγκεκριμένη έρευνα, αυτή η στρατηγική επιστρατεύθηκε για τη μελέτη του τρόπου με τον οποίο οι παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών αλληλεπιδρούν με τις ποικίλες διαστάσεις του σχολικού πλαισίου, καθώς και για τη διερεύνηση των συνεπειών που επιφέρουν οι συγκεκριμένες πρακτικές στη μάθηση των εκπαιδευομένων.

Πιο συγκεκριμένα, επιλέχθηκε μια μελέτη πολλαπλής περίπτωσης (multiple case study) (Yin, 2003, όπ. αναφ. στο Baxter & Jack, 2008). Όπως προαναφέρθηκε, πρόκειται για τη μελέτη των πραγματώσεων των ΑΠ για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας σε τέσσερα δημόσια Γυμνάσια του κέντρου τη Αθήνας. Η επιλογή της μελέτης πολλαπλής περίπτωσης κρίθηκε κατάλληλη για τη διεξοδική και σε βάθος συλλογή και ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων, καθώς ως στρατηγική έρευνας επιτρέπει τόσο τη διερεύνηση κάθε συγκεκριμένου πλαισίου, όσο και την εξέταση των διαφορών μεταξύ των πλαισίων (Yin, 2003, όπ. αναφ. στο Baxter & Jack, 2008· βλ. και Creswell, 2011· Stake, 1995). Όπως ο Yin (2003: 47, όπ. αναφ. στο Baxter & Jack, 2008: 550) αναφέρει, η μελέτη πολλαπλής περίπτωσης μπορεί να χρησιμοποιηθεί, είτε όταν ο ερευνητής προσδοκά παρόμοια αποτελέσματα, είτε όταν αναμένει «διαφορετικά αποτελέσματα για προβλέψιμους λόγους». Με αυτόν τον τρόπο, κρίθηκε ότι θα καταστεί δυνατός ο εντοπισμός των ομοιοτήτων και των διαφορών μεταξύ των μορφών πρακτικής που διαμορφώνονται

⁸⁸ Αν και αμφισβητείται ότι η μελέτη περίπτωσης μπορεί να οδηγήσει στην εξαγωγή γενικευμένων συμπερασμάτων (καθώς παρουσιάζονται δυσκολίες στον διαχωρισμό του ερευνώμενου αντικειμένου από το πλαίσιο του), εντούτοις κρίνεται κατάλληλη για την εξέταση των παραγόντων που διαμορφώνουν το συγκεκριμένο πλαίσιο, ιδίως όταν δεν είναι σαφή τα όρια μεταξύ του υπό διερεύνηση φαινομένου (στη συγκεκριμένη περίπτωση των παιδαγωγικών πρακτικών) και των συνθηκών πλαισίου (Baxter & Jack, 2008· Creswell, 2011). Γενικότερα, η μελέτη περίπτωσης θεωρείται ότι επιτρέπει την ολιστική κατανόηση ενός φαινομένου, εντός πραγματικών πλαισίων, από την οπτική των εμπλεκόμενων μερών (Creswell, 2011).

στα τέσσερα σχολεία του δείγματος και η ανίχνευση των παραγόντων πλαισίου που επηρεάζουν την ανάπτυξη των συγκεκριμένων μορφών πρακτικής.

Για τη συλλογή των εμπειρικών δεδομένων επιλέχθηκε μια ποιοτική μέθοδος έρευνας. Η επιλογή της ποιοτικής μεθόδου ως «γενεσιουργού συνθήκης» (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010: 28) συλλογής και οργάνωσης των δεδομένων υπαγορεύθηκε από την ίδια τη φύση του σκοπού και των επιμέρους στόχων της έρευνας, καθώς στη συγκεκριμένη περίπτωση η έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση των συνθηκών πλαισίου μέσα στις οποίες πραγματώνονται τα ΑΠ για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας. Όπως οι Ίσαρη και Πουρκός (2015: 25-26) επισημαίνουν, οι ποιοτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις αναδεικνύουν «τον συνολικό χαρακτήρα του πλαισίου εντός του οποίου λαμβάνει χώρα το φαινόμενο», καθώς και «τις σύνθετες πλούσιες επιρροές του πλαισίου τού υπό διερεύνηση φαινομένου, που είναι σημαντικές όχι μόνο για τον προσδιορισμό της ποιητικής αιτιότητας, αλλά επίσης και για τον προσδιορισμό και άλλων σημαντικών τύπων αιτιότητας (π.χ. τυπικής, τελικής και υλικής)».

Παράλληλα, κρίθηκε ότι η ποιοτική μέθοδος εξυπηρετούσε τον ερευνητικό σκοπό της μελέτης, καθώς επρόκειτο να διερευνηθούν οι παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών στις πραγματικές συνθήκες λειτουργίας των σχολείων και των σχολικών τάξεων, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν τις πρακτικές τους στα συγκεκριμένα σχολικά περιβάλλοντα. Όπως οι Πουρκός και Δαφέρμος (2010: 30) σημειώνουν, η ποιοτική «έρευνα πραγματοποιείται σε πραγματικές και όχι σε τεχνητές, πειραματικά ελεγχόμενες συνθήκες». Αυτός ο νατουραλισμός είναι βασικό χαρακτηριστικό της ποιοτικής έρευνας (Bryman, 1988). Με άλλα λόγια, η ποιοτική έρευνα «είναι μία νατουραλιστική, ερμηνευτική προσέγγιση που επιδιώκει να κατανοήσει τα νοήματα που οι άνθρωποι αποδίδουν στα φαινόμενα (δράσεις, αποφάσεις, πεποιθήσεις, αξίες κ.ο.κ.), μέσα στους κοινωνικούς τους κόσμους» (Snare & Spencer, 2003: 3). Όπως συμπληρώνουν οι Πουρκός και Δαφέρμος (2010: 30), η ποιοτική έρευνα «εστιάζεται στο νόημα και όχι στη συμπεριφορά των ανθρώπων».

Κατά την επιλογή της ποιοτικής μεθόδου ελήφθη υπόψη ότι η εστίαση της ποιοτικής έρευνας στην υποκειμενική εμπειρία του άλλου αποτελεί μια σοβαρή πηγή δυσκολιών για τον ερευνητή, καθώς ο «άλλος» δεν αποτελεί ένα συγκροτημένο και ορθολογικό υποκείμενο, αλλά ένα αντιφατικό και ασυνεχές

σύνολο θέσεων (ιδεολογικών, επιστημονικών κ.ά.), οι οποίες αναπόφευκτα συνδέονται με τις θέσεις της ομάδας στην οποία το υποκείμενο αναφέρεται ή ανήκει. Γι' αυτόν τον λόγο, η επιλογή της ποιοτικής μεθόδου έγινε εν γνώσει του γεγονότος ότι αυτά που δηλώνουν τα υποκείμενα δεν αναπαριστούν άμεσα και κατοπτρικά τις σκέψεις τους (Δεμερτζής & Σταυρακάκης, 2008). Παράλληλα, λήφθηκε υπόψη ότι ασυνείδητες σκέψεις των υποκειμένων ενδέχεται να μην αποκαλύπτονται κατά τη διαδικασία της έρευνας, ενώ σκέψεις που εκφράζονται ενδέχεται να μην είναι απόλυτες, αλλά να διαμεσολαβούνται από τις περιστάσεις μέσα στις οποίες διατυπώνονται (ό.π.).

Ένα άλλο σοβαρό ζήτημα το οποίο επίσης ανακύπτει κατά την εφαρμογή μιας ποιοτικής μεθόδου συλλογής ερευνητικών δεδομένων και έπρεπε να αντιμετωπιστεί στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, είναι η εμπλοκή του ίδιου του ερευνητή, ο οποίος είναι φορέας συγκεκριμένων αντιλήψεων και θέσεων. Όπως ο Πουρκός (2010: 135) επισημαίνει, στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας ο ερευνητής δεν μπορεί να θεωρείται «αντικειμενικός παρατηρητής» της πραγματικότητας, όπως υποστηρίζει το θετικιστικό παράδειγμα. Ως εκ τούτου, οι αναφορές του δεν μπορεί να είναι ουδέτερες και αποστασιοποιημένες «απλές αναφορές (ανα-παραστάσεις)». Αντίθετα, «είναι συζευγμένες με τους διάφορους τύπους πλαισίου (κοινωνικο-ιστορικού, πολιτισμικού, διαπροσωπικού, ερευνητικού κ.ά.), σε σημείο μάλιστα που ακόμα και τα σχετικά στατικά χαρακτηριστικά ενός ερευνητή (π.χ. το φύλο ή η κοινωνική του θέση) έχει αποδειχθεί ότι μπορούν συστηματικά να επηρεάσουν τα ερευνητικά αποτελέσματα σε μια έρευνα» (ό.π.).

Σοβαρά ζητήματα προκύπτουν επίσης -όπως στην περίπτωση της συγκεκριμένης έρευνας- όταν ο ερευνητής κατέχει τη «διπλή θέση» του ερευνητή και μέλους της κοινότητας την οποία καλείται να διερευνήσει. Η εξοικείωση με το πεδίο της έρευνας συνεπάγεται σημαντικά πλεονεκτήματα, τα οποία οι Kacsen και Chaitin (2006) περιγράφουν ως εξής: εύκολη είσοδο στο πεδίο της έρευνας, γνώση του ζητήματος και κατανόηση των λεπτά διαφοροποιημένων αντιδράσεων των συμμετεχόντων. Ωστόσο, η εξοικείωση με το πεδίο ενέχει τους κινδύνους της διαπερατότητας των ορίων των δύο θέσεων, της επιβολής από τον ερευνητή των δικών του απόψεων, αξιών και αντιλήψεων στον ερευνώμενο ή της προβολής των δικών του προκαταλήψεων (Drake, 2010).

Εγκυμονεί επίσης τον κίνδυνο οι ιδέες και οι αξίες του ερευνητή να μην του επιτρέψουν να αφογκραστεί τις φωνές των άλλων ή οι συμμετέχοντες να μην εκφράσουν εμπειρίες τις οποίες θεωρούν δεδομένες για τον ερευνητή. Ένας επιπρόσθετος κίνδυνος που ελλοχεύει είναι οι κοινές εμπειρίες να «χρωματίσουν» τη σχέση εξουσίας μεταξύ του ερευνητή και του ερευνώμενου (π.χ. να δημιουργήσουν σύγκριση και ανταγωνισμό) (βλ. Bergen, 2015).

Ωστόσο, αρκετοί ερευνητές, εκκινώντας από μεταδομιστικές προσεγγίσεις της ποιοτικής μεθόδου, υποστηρίζουν ότι η διχοτομία μεταξύ της θέσης «αμύητου» και θέσης «μυημένου» (outsider/insider position) ερευνητή είναι μια κοινωνική κατασκευή (βλ. Kacem & Chaitin, 2006). Όπως η Erppley (2006: §11) υποστηρίζει,

[ε]ίναι κοινωνικά κατασκευασμένες και συνεπάγονται ένα υψηλό επίπεδο ρευστότητας η οποία επηρεάζει περαιτέρω μια ερευνητική κατάσταση. Ένας ερευνητής πρέπει να έχει εκ φύσεως ένα επίπεδο «εξωτερικής τοποθέτησης» («outside-ness»), προκειμένου να διεξαγάγει την έρευνα. Αυτό δε σημαίνει ότι η οπτική του μυημένου πρέπει να υποχωρήσει· και οι δύο συνυπάρχουν. Υπάρχει μια αποστασιοποίηση (othering) στο βάθος της ενέργειας της έρευνας, ένα απαραίτητο βήμα προς τα πίσω ή μια απομάκρυνση σε ποικίλο βαθμό. Δεν μπορεί να υπάρξει ερμηνεία χωρίς κάποιο βαθμό αποστασιοποίησης. Συνεπώς, οι ερευνητές δεν μπορεί να είναι ούτε «Μυημένοι» ούτε «Αμύητοι»· αντίθετα, τοποθετούνται προσωρινά και επισφαλώς εντός ενός συνεχούς.

Η Erppley συνεχίζει τονίζοντας ότι τα παραπάνω δε συνεπάγονται ότι αυτές οι δύο κατηγορίες δεν είναι χρήσιμες. Ωστόσο, όπως υποστηρίζει «η τοποθέτηση πρέπει να θεωρείται ρευστή και ολοκληρωτικά εξαρτημένη από το πλαίσιο της ερευνητικής κατάστασης», και ως εκ τούτου οι ερευνητές «πρέπει διαρκώς να αναλογίζονται το απροσδιόριστο και ασταθές της τοποθέτησής τους» και τον τρόπο με τον οποίο αυτό επηρεάζει τη δουλειά τους (Erppley, 2006: §20).

Για την αποφυγή των κινδύνων που συνεπάγεται η προσωπική εμπλοκή του ερευνητή στη διεξαγωγή της έρευνας και στην ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων, ο Πουρκός (2010) προτείνει τη λεπτομερή καταγραφή του πλαισίου μέσα στο οποίο παράγεται το υλικό της έρευνας. Η Berger (2015) υποστηρίζει

ότι η αναστοχαστικότητα (reflexivity) του ερευνητή σχετικά με την κοινωνική του θέση, τις προσωπικές εμπειρίες και τις πολιτικές και επαγγελματικές απόψεις του είναι μια πρωταρχική στρατηγική για τον έλεγχο της ποιότητας μιας ποιοτικής έρευνας, καθώς περιορίζει την υποκειμενικότητα με την οποία ο ερευνητής θεάται τον χώρο τον οποίο διερευνά. Πρόκειται για «μια διαδικασία διαρκούς εσωτερικού διαλόγου και κριτικής αυτοαξιολόγησης της τοποθέτησης (positionality) του ερευνητή, καθώς επίσης και [μια διαδικασία] ενεργητικής αναγνώρισης και σαφούς συνειδητοποίησης ότι αυτή η τοποθέτηση μπορεί να επηρεάσει τη διαδικασία της έρευνας και των αποτελεσμάτων (της)» (Berger, 2015: 220). Ουσιαστικά, η έννοια της αναστοχαστικότητας «αμφισβητεί την ιδέα της παραγωγής της γνώσης ως ανεξάρτητης του ερευνητή που την παράγει, και της γνώσης ως αντικειμενικής» (ό.π.). Απαραίτητη σε όλες τις φάσεις διεξαγωγής της έρευνας, ρυθμίζει τις εντάσεις μεταξύ της εμπλοκής και της αποστασιοποίησης του ερευνητή με το ερευνώμενο, καθώς και την αυστηρότητα και την ηθική της έρευνας. Συνεπώς, σύμφωνα με την Berger (2015: 219), η αναστοχαστικότητα είναι απαραίτητη, και όταν ο ερευνητής «μετακινείται από τη θέση του ‘αμύητου’ (‘outsider’) στη θέση του ‘μυημένου’ (‘insider’)». Η Berger (2015) προτείνει ακόμη τη συζήτηση με τους συνεργάτες/ομολόγους ως ένα επιπλέον μέσο αναστοχασμού και μετρίασης της υποκειμενικότητας των ερμηνειών.

Κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης εμπειρικής έρευνας, η ερευνήτρια ήταν εξοικειωμένη με το πεδίο της εκπαίδευσης και ανήκε στην επαγγελματική κοινότητα των εκπαιδευτικών, εφόσον η ίδια είναι εκπαιδευτικός σε δημόσιο Γυμνάσιο. Αυτή η «διπλή θέση» της πρόσφερε τα πλεονεκτήματα που αναφέρονται στη σχετική βιβλιογραφία, όπως αναδείχθηκε παραπάνω: γνώση του αντικειμένου της έρευνας, σχετικά εύκολη πρόσβαση στα σχολεία και αποτελεσματική προσέγγιση των συμμετεχόντων, ευελιξία κατά τη διεξαγωγή της έρευνας (π.χ. επιλογή του κατάλληλου χρόνου για επίσκεψη στα σχολεία), χρήση μιας «κοινής γλώσσας» και ενός κοινού «κώδικα» επικοινωνίας με τους συμμετέχοντες κ.ά. Ωστόσο, αυτή η διπλή θέση της εγκυμονούσε τον κίνδυνο να μεταφέρει (μη συνειδητά) στο πεδίο της έρευνας τις δικές της εμπειρίες, νοηματοδοτήσεις (π.χ. των ΑΠ), ιδεολογικές τοποθετήσεις και επαγγελματικές πρακτικές και αξίες. Ένας άλλος ορατός κίνδυνος που απέρρευε από τον

προηγούμενο ήταν η αξιακή αποτίμηση των λεγομένων και των πρακτικών των συμμετεχόντων.

Η λεπτομερής καταγραφή των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και των παραγόντων που απάρτιζαν το περιβάλλον της έρευνας ήταν μια τεχνική με την οποία η ερευνήτρια προσπάθησε να μετριάσει την υποκειμενικότητα της ερμηνείας των δεδομένων. Άλλωστε, ο συγκεκριμένος στόχος ρύθμιζε όλη τη διαδικασία της έρευνας, εφόσον η καταγραφή των συνθηκών πλαισίου αποτελούσε βασικό ερευνητικό ερώτημα. Παράλληλα, ο αναστοχασμός λειτούργησε ως μια δεύτερη πρωταρχική τεχνική με την οποία επιδιώχθηκε κατά το δυνατόν η απεμπλοκή και η αποστασιοποίηση από το ερευνώμενο πεδίο. Επρόκειτο για μια διαρκή και επίπονη διαδικασία, κατά την οποία η ερευνήτρια προσπαθούσε να αποστασιοποιηθεί από το ερευνώμενο πεδίο και να αντιληφθεί τη διαρκή μετακίνησή της εντός του συνεχούς που περιγράφει η Erphey (2006: §11): μεταξύ της θέσης της «αμύητης» (ερευνήτριας) και της θέσης της «μυημένης» (φιλολόγου δημόσιου Γυμνασίου). Παράλληλα, η «ανάγνωση» των δεδομένων σε διαφορετικό χρόνο και με διαφορετική «ματιά» ήταν η κύρια τεχνική που χρησιμοποιήθηκε για την επίτευξη μιας όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικής απόδοσης της οπτικής των συμμετεχόντων (βλ. Berger, 2015). Σε αυτή τη διαδικασία συνέβαλε καθοριστικά και η διαρκής συζήτηση των δεδομένων με την Επιβλέπουσα Καθηγήτρια, κατά τη διάρκεια της οποίας η ερευνήτρια προσπαθούσε να επανατοποθετηθεί απέναντι σε αυτά και να τα ερμηνεύσει εκ νέου.

Παράλληλα, σε όλη τη διάρκεια της εμπειρικής μελέτης, η ερευνήτρια αντιμετώπισε συχνά την αδυναμία των συμμετεχόντων να διακρίνουν τη «διπλή ιδιότητά της». Έτσι, συχνά δεχόταν ερωτήσεις σχετικά με τις ιδιαιτερότητες του δικού της επαγγελματικού χώρου, τις απόψεις της για τις συνθήκες που επικρατούσαν στο πεδίο της έρευνας, τις πρακτικές που αυτή χρησιμοποιεί στη σχολική τάξη κ.ά. Η ερευνήτρια έγινε επίσης δέκτης «εμπιστευτικών» αρνητικών σχολίων που εξέφρασαν κάποιοι συνεντευξιαζόμενοι για κάποιους άλλους συμμετέχοντες στην έρευνα. Ο κίνδυνος της εμπλοκής αποσοβούνταν από την ερευνήτρια -με μεγαλύτερη ή μικρότερη επιτυχία- με τη διακριτική αποφυγή τοποθετήσεων που θα περιόριζαν την αποστασιοποίησή της και θα επηρέαζαν τη στάση και τα λεγόμενα των συμμετεχόντων.

7.4.2. Ζητήματα ηθικής της έρευνας

Τα ζητήματα ηθικής έχουν αποκτήσει κεντρικό χαρακτήρα στη σύγχρονη ερευνητική διαδικασία, ιδίως στην ποιοτική έρευνα (Τραϊανου, 2014· Φιλία & Πουρκός, 2015). Ωστόσο, οι κοινωνικοί ερευνητές έχουν έρθει αντιμέτωποι με ζητήματα ηθικής ήδη τουλάχιστον από τη δεκαετία του 1960 σχετικά με το πώς πρέπει να επιτυγχάνεται η πρόσβαση στο πεδίο της έρευνας, ποια βλάβη μπορεί να εγκυμονείται για τους συμμετέχοντες, πώς πρέπει να διασφαλίζεται η αυτονομία των συμμετεχόντων, ποια μορφή αμοιβαιότητας θα πρέπει να αναπτύσσεται μεταξύ των ερευνητών και των συμμετεχόντων στην έρευνα, πώς θα πρέπει να προστατεύεται η ιδιωτικότητά τους κ.ά. (Τραϊανου, 2014).

Βασική ηθική συνθήκη για τη διεξαγωγή μιας έρευνας είναι η εθελοντική συμμετοχή των συμμετεχόντων ή αλλιώς ο σεβασμός στην αυτονομία τους. Στον εθελοντικό χαρακτήρα της συμμετοχής περιλαμβάνεται επίσης το δικαίωμα των συμμετεχόντων να αποσυρθούν οποιαδήποτε στιγμή από την έρευνα ή να αρνηθούν να απαντήσουν σε κάποια ερωτήματα ή να σχολιάσουν κάποια ζητήματα (Schostak, 2006). Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας η συμμετοχή των συμμετεχόντων ήταν εθελοντική. Η δήλωση συναίνεσης ήταν ενεργητική (Berg, 2001), δηλαδή τα άτομα δέχτηκαν να συμμετάσχουν, υπογράφοντας ένα έντυπο συναίνεσης, το οποίο γνωστοποιούσε σε αυτούς τα ακόλουθα: τη σκοπιμότητα και τη διαδικασία της έρευνας, τα αναμενόμενα οφέλη της έρευνας, τους πιθανούς κινδύνους/δυσκολίες, την ανωνυμία/προστασία των προσωπικών δεδομένων τους και το δικαίωμα άρνησης/απόσυρσης από την έρευνα.

Για τις ανάγκες της έρευνας κατασκευάστηκαν έντυπα συναίνεσης για καθεμία από τις παρακάτω περιπτώσεις: α. συμμετοχή των δρώντων στη διαδικασία της κύριας συνέντευξης (για φιλολόγους, διευθυντές και Σχολικές Συμβούλους), β. συμμετοχή στη δεύτερη συνέντευξη σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητικών κειμένων (για φιλολόγους), γ. συμμετοχή στην παρατήρηση στην τάξη (για φιλολόγους και γονείς/κηδεμόνες μαθητών), και δ. δημοσιοποίηση των γραπτών κειμένων των μαθητών και της αξιολόγησής τους από τους/τις εκπαιδευτικούς (για φιλολόγους και γονείς/κηδεμόνες μαθητών). Η υπογραφή

του εντύπου συναίνεσης εξασφάλιζε επίσης την άδεια ηχογράφησης των συνεντεύξεων και των παρατηρήσεων στη σχολική τάξη. Στην περίπτωση των μαθητικών κειμένων οι φιλόλογοι και οι γονείς/κηδεμόνες διαβεβαιώνονταν ότι τα κείμενα των μαθητών και οι γραπτές παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών θα μεταγράφονταν σε κείμενο word, προκειμένου να αποσοβηθεί ο κίνδυνος αποκάλυψης της ταυτότητας των μαθητών και των εκπαιδευτικών από τον γραφικό χαρακτήρα τους. Σχετικά με τις συνεντεύξεις και τις παρατηρήσεις στη σχολική τάξη, διευκρινιζόταν ότι η ηχογράφηση θα χρησιμοποιούνταν μόνο για τη μεταγραφή των δεδομένων και ότι τα αρχεία ήχου θα καταστρέφονταν μετά τη μεταγραφή. Τα έντυπα συναίνεσης υπογράφηκαν από τους συμμετέχοντες και την ερευνήτρια. Πρέπει να σημειωθεί ότι το έντυπο συναίνεσης βασίστηκε στο σχετικό πρότυπο του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, η υπογραφή του οποίου από τους συμμετέχοντες απαιτήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων για τη λήψη της άδειας διεξαγωγής της έρευνας⁸⁹.

Ένα άλλο ζήτημα ηθικής της έρευνας είναι η ανωνυμία των συμμετεχόντων στην έρευνα και η διασφάλιση της εμπιστευτικότητας των δεδομένων που προκύπτουν από αυτή, δύο συνθήκες που δε συμπίπτουν κατ' ανάγκην. Στη συγκεκριμένη έρευνα τηρήθηκαν και οι δύο συνθήκες, δηλαδή τόσο η ανωνυμία όσο και η αφαίρεση από τα δημοσιοποιημένα δεδομένα στοιχείων που θα μπορούσαν να αποκαλύψουν την ταυτότητα των συμμετεχόντων (π.χ. αποκάλυψη συγκεκριμένων πληροφοριών για την περιοχή στην οποία εδρεύει κάθε σχολείο, στοιχείων της ταυτότητας των συμμετεχόντων κ.ά.) και να προκαλέσουν οποιαδήποτε μορφή βλάβης στους συμμετέχοντες (π.χ. δυσφήμιση του σχολείου ή των εκπαιδευτικών) (βλ. Traianou, 2014).

Ασφαλώς το πιο σύνθετο ζήτημα ηθικής της έρευνας αποτελεί ο σεβασμός της οπτικής των υποκειμένων της έρευνας και η αποφυγή του «βιασμού»/διαστρέβλωσης των ερευνητικών δεδομένων, προκειμένου αυτά να επιβεβαιώνουν τις θέσεις της ερευνήτριας. Στην προηγούμενη υποενότητα περιγράφηκαν οι διαδικασίες και οι στρατηγικές που ακολουθήθηκαν για τη

⁸⁹ Πρέπει να σημειωθεί ότι κατά την προετοιμασία της εμπειρικής έρευνας δεν είχε συσταθεί η Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Γι' αυτόν τον λόγο δεν απαιτήθηκε η έγκριση της έρευνας από τη συγκεκριμένη Επιτροπή.

μέγιστη δυνατή «αποστασιοποίηση» της ερευνήτριας από το ερευνώμενο πεδίο και την ενίσχυση της αντικειμενικότητας των ερμηνειών της.

7.4.3. Ερευνητικά εργαλεία συλλογής των εμπειρικών δεδομένων

Η ποιοτική έρευνα απαιτεί έναν συνδυασμό ιδιαίτερα εκλεπτυσμένων και ευέλικτων εργαλείων για την παραγωγή δεδομένων, η οποία στην κοινωνική έρευνα ουσιαστικά συνιστά μια διαδικασία «παραγωγής γνώσεων» (Mason, 2008: 85). Η ποικιλία των εργαλείων κρίνεται απαραίτητη, προκειμένου να ενισχυθεί η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων. Πολλοί ερευνητές προτείνουν την «τριγωνοποίηση» της μεθοδολογικής στρατηγικής. Όπως ο Berg (2001: 4) επισημαίνει, η τριγωνοποίηση ενισχύει την αξιοπιστία των ερευνητικών δεδομένων, καθώς «κάθε μέθοδος αποκαλύπτει [...] μια ελαφρά διαφορετική πλευρά της ίδιας συμβολικής πραγματικότητας». Ο ίδιος προτείνει ποικίλους τρόπους τριγωνοποίησης: τη χρήση διαφορετικών μεθόδων, την πολλαπλή επανάληψη μιας παρόμοιας ερευνητικής διαδικασίας, την κοινή, συλλογική δουλειά πολλών διαφορετικών ερευνητών πάνω στο ίδιο αντικείμενο κ.ά. (ό.π.).

Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης εμπειρικής έρευνας υιοθετήθηκαν δύο διαφορετικά εργαλεία συλλογής των δεδομένων: 1. Η ημι-δομημένη συνέντευξη (semi-structured interview), 2. Η παρατήρηση στη σχολική τάξη (classroom observation).

Πιο συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκαν:

- 26 κύριες συνεντεύξεις με τις εξής ομάδες δρώντων:
 - με 20 φιλόλογους ($\Sigma=20$)
 - με τους διευθυντές/τις διευθύντριες των τεσσάρων Σχολείων ($\Sigma=4$)
 - με τις Σχολικές Συμβούλους που ήταν υπεύθυνες για την επιστημονική καθοδήγηση των φιλόλογων που συμμετείχαν στην έρευνα ($\Sigma=2$)
- παρατηρήσεις 25 ωρών διδασκαλίας του μαθήματος της Γλωσσικής Διδασκαλίας στη σχολική τάξη ($\Sigma=25$)
- 14 δευτερεύουσες συνεντεύξεις με φιλόλογους ($\Sigma=14$), σχετικά με την αξιολόγηση από τους ίδιους 28 γραπτών μαθητικών κειμένων που παρήχθησαν στη σχολική τάξη (παραγωγές γραπτού λόγου).

7.4.3.1. Το εργαλείο της συνέντευξης

Η συνέντευξη αποτελεί μια «συζήτηση με σκοπό» (Berg, 2001: 66), η οποία συνήθως αποσκοπεί στη συλλογή πληροφοριών από τους πληροφορητές (συνεντευξιαζομένους) για ποικίλα κοινωνικά φαινόμενα, την καταγραφή των σκέψεων, στάσεων, απόψεών τους και την έμμεση ανάλυση των λόγων τους (Hammersley, 2013: 68). Ωστόσο η κατανόηση της βιωμένης εμπειρίας του πληροφορητή και του νοήματος που αυτός αποδίδει στα φαινόμενα απαιτεί μια «χειραφετητική διαδικασία», μια «ανοικτότητα» από την πλευρά του ερευνητή στη σκέψη του συνεντευξιαζομένου, καθώς και την αναγνώριση της ετερότητας και της μοναδικότητας του άλλου (Schostak, 2006). Από αυτή την άποψη, η συνέντευξη είναι μια «συνάντηση» (Berg, 2001) κατά την οποία αναπτύσσονται «ουσιαστικές και αναγκαίες αποκλίσεις, διαφορές μεταξύ των οπτικών, μία διαρκής μετάθεση της βεβαιότητας και της κατανόησης ή ένα κενό που δεν μπορεί ποτέ να πληρωθεί, παρά μόνο στη φαντασία» (Schostak, 2006: 15).

Η γλώσσα είναι το μέσο που χρησιμοποιεί η συνέντευξη, η οποία αποτελεί τη συνθήκη για την ανταλλαγή εμπειριών και οπτικών, η οποία ωστόσο μετατρέπεται και σε όργανο συγκρότησης των εμπειριών, των υποκειμενικών θέσεων και των οπτικών του κόσμου (Schostak, 2006). Ωστόσο, στο πλαίσιο μιας συνέντευξης χρησιμοποιούνται και εκπέμπονται μη γλωσσικά νοήματα (χειρονομίες, κινήσεις, μορφασμοί), τα οποία θα πρέπει ο ερευνητής να αναλύσει, αλλά και να λάβει υπόψη του, για να δώσει κι αυτός τη δική του «διαδραστική παράσταση» (Berg, 2001: 67-68).

Πιο συγκεκριμένα στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο της ημι-δομημένης συνέντευξης, η οποία περιλαμβάνει έναν αριθμό προκαθορισμένων ερωτήσεων ή/και ειδικών θεμάτων (π.χ. Berg, 2001· Bryman, 1988). Το συγκεκριμένο εργαλείο θεωρήθηκε το πιο κατάλληλο για την παρούσα έρευνα, καθώς οι ερωτήσεις μιας ημι-δομημένης συνέντευξης είναι ευέλικτες, με αποτέλεσμα ο ερευνητής να αναπτύσσει μια πιο ανοιχτή και ειλικρινή στάση προς τους συμμετέχοντες (Φραγκιαδάκη, 2010). Η ημι-δομημένη συνέντευξη δίνει επίσης τη δυνατότητα στα «υποκείμενα του δείγματος», τα οποία γνωρίζουν την εμπειρία τους περισσότερο από κάθε άλλον, να «οδηγούν» την ερευνητική διαδικασία (ό.π.: 423).

Οι περισσότερες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν «πρόσωπο με πρόσωπο» (Λυδάκη, 2012) σε χώρους του σχολείου που επέλεξαν οι συνεντευξιαζόμενοι. Μόνο 3 κύριες συνεντεύξεις (2 με φιλολόγους και 1 με τη Σχολική Σύμβουλο 2) διεξήχθησαν μέσω του εργαλείου τηλεδιάσκεψης skype. Οι πρώτες και κύριες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν από τον Δεκέμβριο του 2017 έως τον Ιούλιο του 2018. Οι δεύτερες συνεντεύξεις διεξήχθησαν από τον Μάρτιο μέχρι τον Ιούνιο του 2018. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ή αμέσως μετά τη διεξαγωγή της, η ερευνήτρια κρατούσε λεπτομερείς σημειώσεις πεδίου, στις οποίες κατέγραφε τα σχόλιά της, προσπαθώντας να αποδώσει το κλίμα της συζήτησης και να αποτυπώσει κάποια μη γλωσσικά σημεία που εξέπεμψαν οι πληροφορητές. Η διάρκεια των συνεντεύξεων κυμάνθηκε μεταξύ 60' και 90'.

Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με την προφορική και γραπτή (όπως προαναφέρθηκε) συναίνεση των συνεντευξιαζομένων. Τα ηχητικά αρχεία των συνεντεύξεων μεταγράφηκαν σε ηλεκτρονικά αρχεία κειμένου, μια ιδιαίτερα χρονοβόρα και επίπονη διαδικασία (εξαιτίας του μεγάλου όγκου των δεδομένων), η οποία ωστόσο κρίθηκε απαραίτητη, προκειμένου να αποδοθούν με ακρίβεια τα λεγόμενα των συνεντευξιαζομένων και να καταστεί ευχερής η μελέτη τους. Κατά τη μεταγραφή των συνεντεύξεων γινόταν προσπάθεια να αποδοθούν με ακρίβεια οι παύσεις, οι επιτονισμοί, οι κινήσεις και άλλα εξωγλωσσικά και παραγλωσσικά στοιχεία, με τη χρήση συμβόλων ή σχολίων. Για την ακριβή καταγραφή τους αξιοποιήθηκαν επίσης οι σημειώσεις πεδίου που είχε κρατήσει η ερευνήτρια κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων και ύστερα από τη διεξαγωγή τους.

Για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων κατασκευάστηκαν τέσσερις οδηγοί συνέντευξης: 1. ο οδηγός της πρώτης και κύριας συνέντευξης με τους φιλολόγους, 2. ο οδηγός συνέντευξης με τους φιλολόγους σχετικά τα κριτήρια που χρησιμοποίησαν για την αξιολόγηση των μαθητικών κειμένων, 3. ο οδηγός συνέντευξης με τον διευθυντή/τη διευθύντρια του σχολείου, και 4. ο οδηγός συνέντευξης με τις Σχολικές Συμβούλους.

Στην αρχή κάθε οδηγού υπήρχε μια επιστολή της ερευνήτριας στην οποία εξηγούσε τον σκοπό της έρευνας, ενώ παράλληλα διαβεβαίωνε τους συμμετέχοντες για την ανωνυμία της συμμετοχής τους σε αυτή. Στη συνέχεια, οι ερωτήσεις των οδηγών αναπτύσσονταν γύρω από συγκεκριμένους θεματικούς άξονες. Στην αρχή κάθε θεματικού άξονα αναγραφόταν ένα μικρό συνεχές κείμενο στο οποίο η

ερευνήτρια έκανε μια εισαγωγή σχετική με τις ερωτήσεις που ακολουθούσαν, καθώς και αναφορές σε επίσημα κείμενα π.χ. στα ΑΠ ή στις επίσημες οδηγίες για τη διδασκαλία του μαθήματος. Πρέπει να σημειωθεί ότι κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, η σειρά των ερωτήσεων διαταρασσόταν κάποιες φορές, καθώς οι συνεντευξιαζόμενοι «οδηγούσαν» τη διαδικασία σε επόμενες ερωτήσεις (Φραγκιαδάκη, 2010). Παράλληλα, κάποιες φορές απαιτήθηκε η επαναδιατύπωση κάποιων ερωτήσεων από την ερευνήτρια, η διατύπωση διευκρινιστικών ερωτήσεων ή ερωτήσεων που δεν ήταν ενταγμένες στον οδηγό, αλλά προέκυπταν από τη συζήτηση.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι οδηγοί της συνέντευξης αναπτύχθηκαν με τη λειτουργική αξιοποίηση βασικών εννοιών της θεωρίας του παιδαγωγικού μηχανισμού του Bernstein (κυρίως των εννοιών της ταξινόμησης, της περιχάραξης, του νοηματικού προσανατολισμού, του διδακτικού και ρυθμιστικού λόγου). Αξιοποιήθηκε ακόμη η έννοια του σχολικού πλαισίου, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τη Θεωρία της Πραγμάτωσης του Stephen Ball και των συνεργατών του (Ball, Maguire, & Braun, 2012· Braun et al., 2011). Με βάση αυτή την προσέγγιση του σχολικού πλαισίου, αρκετοί άξονες των κύριων συνεντεύξεων επικεντρώθηκαν στη φυσιογνωμία της περιοχής στην οποία εδρεύουν τα σχολεία και στο προφίλ του μαθητικού πληθυσμού τους (situated context), στην κουλτούρα των εκπαιδευτικών (professional context), στις υλικές διαστάσεις των σχολικών πλαισίων (material context) (την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων) και σε εξωτερικές διαστάσεις των πλαισίων (external context) (π.χ. στις συνεργασίες των σχολείων με ποικίλους φορείς). Με αυτό το θεωρητικό υπόβαθρο αναπτύχθηκαν οι άξονες των οδηγών συνέντευξης.

Ο οδηγός της συνέντευξης με τους διευθυντές/τις διευθύντριες των σχολείων περιστράφηκε γύρω από τους ακόλουθους άξονες (Βλ. Παράρτημα 1):

- την ταυτότητα του σχολείου, τη φυσιογνωμία της περιοχής στην οποία εδρεύουν τα σχολεία, καθώς και το προφίλ, τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού τους.
- τις συνεργασίες του σχολείου με δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς
- τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των άλλων εμπλεκόμενων ομάδων για το σχολείο

- τις επαγγελματικές σχέσεις και την κουλτούρα των εκπαιδευτικών του σχολείου, και τις πρακτικές των φιλολόγων
- την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου
- τις πρακτικές και τις μικρο-πολιτικές που εφαρμόζει το σχολείο για τη(ν) (γλωσσική) υποστήριξη και τη συμπερίληψη των μαθητών
- γενικές ερωτήσεις (π.χ. σχετικά με την άποψη των διευθυντών για τις νέες μορφές εκπαιδευτικής διακυβέρνησης).

Ο οδηγός συνέντευξης με τους φιλολόγους επικεντρωνόταν στα ακόλουθα θέματα (Βλ. Παράρτημα 2):

- την ταυτότητα του σχολείου, τη φυσιογνωμία της περιοχής στην οποία εδρεύουν τα σχολεία, καθώς και το προφίλ, τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού τους.
- τις συνεργασίες του σχολείου με δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς
- τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των άλλων εμπλεκόμενων ομάδων για το σχολείο
- τις επαγγελματικές σχέσεις και την κουλτούρα των εκπαιδευτικών του σχολείου
- τις πρακτικές και τις μικρο-πολιτικές που εφαρμόζει το σχολείο για τη γλωσσική/μαθησιακή υποστήριξη και τη συμπερίληψη των μαθητών
- την εφαρμογή των ΑΠ.

Ο τελευταίος αυτός άξονας υποδιαιρέθηκε σε υπο-άξονες οι οποίοι περιστρέφονταν γύρω από τα εξής:

- τη διάταξη του χώρου κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας
- την επιλογή της γνώσης, τη διαδοχή και τον βηματισμό της διδασκαλίας
- την ανάπτυξη συγκεκριμένων γλωσσικών δεξιοτήτων
- την εφαρμογή της διαθεματικότητας
- την εφαρμογή της βιωματικής μάθησης
- τις μεθόδους διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί.
- τις μεθόδους αξιολόγησης των μαθητικών γλωσσικών κειμένων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί
- γενικές ερωτήσεις (π.χ. σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες τους, τις αλλαγές που θα ήθελαν να γίνουν στο επίπεδο των ΑΠ κ.ά.).

Ο οδηγός συνέντευξης με τις Σχολικές Συμβούλους αναπτύχθηκε γύρω από τα ακόλουθα ζητήματα (Βλ. Παράρτημα 3):

- τη φυσιογνωμία της περιοχής του Κέντρου και το προφίλ, τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού των σχολείων του Κέντρου
- τις πρακτικές και τις μικρο-πολιτικές που εφαρμόζουν τα σχολεία του Κέντρου για τη γλωσσική/μαθησιακή υποστήριξη και τη συμπερίληψη των μαθητών τους
- τις παιδαγωγικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι φιλόλογοι των σχολείων του δείγματος (και των σχολείων του Κέντρου, γενικότερα) κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος
- την κουλτούρα και τις επαγγελματικές σχέσεις των φιλολόγων των σχολείων του Κέντρου
- την εφαρμογή των ΑΠ

Ο τελευταίος άξονας υποδιαιρέθηκε στους ακόλουθους υπο-άξονες:

- την εφαρμογή της διαθεματικότητας
- την εφαρμογή της βιωματικής μάθησης
- την ανάπτυξη συγκεκριμένων γλωσσικών δεξιοτήτων στους μαθητές
- τις μεθόδους διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος που εφαρμόζουν οι φιλόλογοι
- τις μεθόδους αξιολόγησης των μαθητικών γλωσσικών κειμένων που χρησιμοποιούν οι φιλόλογοι
- γενικές ερωτήσεις (π.χ. σχετικά με τις πρακτικές γονεϊκής επιλογής σχολείου, τις συνεργασίες των σχολείων με φορείς)

Όπως αναδείχθηκε από την περιγραφή των οδηγιών συνέντευξης, κάποιες ερωτήσεις απευθύνθηκαν σε όλες τις ομάδες δρώντων. Σκοπός αυτής της επανάληψης ήταν να αναδειχθεί η οπτική κάθε δρώντος/δρώσας και κάθε ομάδας δρώντων, και να τριγωνοποιηθούν τα ερευνητικά δεδομένα.

Ο δεύτερος οδηγός συνέντευξης με τον φιλόλογο/τις φιλόλογους, ο οποίος αφορούσε στα κριτήρια αξιολόγησης συγκεκριμένων μαθητικών κειμένων, αναπτύχθηκε αποκλειστικά με βάση τον λειτουργικό προσδιορισμό συγκεκριμένων εννοιών της μπερνσταϊνικής θεωρίας (π.χ. των κανόνων αναγνώρισης και πραγμάτωσης). Συμπεριελάμβανε ερωτήσεις οι οποίες περιστρέφονταν γύρω από τους ακόλουθους άξονες (Βλ. Παράρτημα 4):

- το είδος της εργασίας που ανατέθηκε στον μαθητή/στη μαθήτρια
- τα κριτήρια που χρησιμοποίησε ο/η φιλόλογος για την αξιολόγηση του μαθητικού κειμένου
- την αξιολόγηση του μαθητικού κειμένου από τον/τη φιλόλογο
- την ταυτότητα του μαθητή/της μαθήτριας
- την άποψη του/της φιλόλογου για τις επιδόσεις των μαθητών της συγκεκριμένης τάξης του σχολείου στο μάθημα της Γλωσσικής Διδασκαλίας και τις πρακτικές υποστήριξης των μαθητών που τυχόν εφαρμόζει.

7.4.3.2. Το εργαλείο της παρατήρησης στη σχολική τάξη

Η παρατήρηση στη σχολική τάξη θεωρήθηκε ένα απαραίτητο εργαλείο συλλογής ερευνητικών δεδομένων αναγκαίων για την ανάλυση των παιδαγωγικών πρακτικών που αναπτύσσονται στη σχολική τάξη, κατά τη διάρκεια της πραγμάτωσης των ΑΠ της γλωσσικής διδασκαλίας. Πρόκειται για μια μορφή «συμμετοχικής παρατήρησης» κατά την οποία η ερευνήτρια προσπάθησε να κρατήσει μια διακριτική στάση στη σχολική τάξη, δηλαδή να λειτουργήσει περισσότερο ως παρατηρητής και λιγότερα ως συμμετέχουσα⁹⁰ (Glesne, 2018· Robson, 2010). Το συγκεκριμένο εργαλείο αναπτύχθηκε με βάση κύριες έννοιες της θεωρίας του παιδαγωγικού μηχανισμού του Bernstein (τις έννοιες της ταξινόμησης, της περιχάραξης και του νοηματικού προσανατολισμού, καθώς και αυτές του γλωσσικού κώδικα, του διδακτικού και ρυθμιστικού λόγου). Το εργαλείο της παρατήρησης κρίθηκε κατάλληλο για τη συλλογή δεδομένων τόσο σχετικά με την «αρχή τοποθέτησης» («locational principle») (π.χ. τη διάταξη των αντικειμένων, τα γνωρίσματά τους, τη μεταξύ τους θέση και τον χώρο στον οποίο διατάσσονται), όσο και αναφορικά με την «αρχή αλληλεπίδρασης» («interactional principle»)

⁹⁰ Η Glesne (2018) σημειώνει ότι ο όρος «συμμετοχική παρατήρηση» είναι εκ φύσεως προβληματικός, γιατί, αφενός, χρησιμοποιείται με διάφορους τρόπους (π.χ. για να υποδηλώσει γενικά μια έρευνα πεδίου) και, αφετέρου, αποτελεί «οξύμωρο σχήμα» (σ. 118), εφόσον ο όρος «συμμετοχή» υποδηλώνει μια μορφή εμπλοκής, ενώ ο όρος «παρατήρηση» υποδηλώνει αποστασιοποίηση. Ωστόσο, η Glesne επισημαίνει ότι η συμμετοχή και η παρατήρηση αποτελούν τα άκρα ενός συνεχούς διαστήματος, εντός του οποίου ερευνητής μετακινείται διαρκώς κατά τη διάρκεια της έρευνας.

(Bernstein, 1990: 30). Η τελευταία περιλαμβάνει τον διδακτικό και ρυθμιστικό λόγο που αναπτύσσονται στο επίπεδο της σχολικής τάξης (την επιλογή, την οργάνωση, τη διαδοχή, τα κριτήρια αξιολόγησης και τον βηματισμό, καθώς και τον έλεγχο της παιδαγωγικής επικοινωνίας) (ό.π.).

Κατά τη διάρκεια της εμπειρικής έρευνας πραγματοποιήθηκαν 25 παρατηρήσεις σε 16 σχολικές τάξεις 9 φιλολόγων. Οι παρατηρήσεις πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2018-2019 (από τον Νοέμβριο του 2018 έως τον Μάρτιο του 2019).

Κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων οι αλληλεπιδράσεις στη σχολική τάξη ηχογραφούνταν με τη χρήση συσκευής ηχογράφησης. Παράλληλα, η ερευνήτρια κρατούσε σημειώσεις πεδίου (Mason, 2008), με βάση μια εσχάρα/ένα δελτίο παρατήρησης που αναπτύχθηκε για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας (Βλ. Παράρτημα 5).

Οι άξονες γύρω από τους οποίους αναπτύχθηκε η εσχάρα/το δελτίο παρατήρησης είναι οι ακόλουθοι:

- ταξινομήσεις στον σχολικό χώρο και χρόνο
- διδακτικός λόγος (κανόνες επιλογής και διαδοχής της γνώσης, βηματισμός της διδασκαλίας)
- ταξινομήσεις μεταξύ των ΑΠ και της καθημερινής ζωής των μαθητών
- ταξινομήσεις μεταξύ του μαθήματος της Γλωσσικής Διδασκαλίας και των άλλων σχολικών αντικειμένων
- νοηματικός προσανατολισμός (προσανατολισμός σε εξαρτημένα ή ανεξάρτητα από το τοπικό πλαίσιο νοήματα)
- γλωσσικός κώδικας (επεξεργασμένος-περιορισμένος)
- ιεραρχικοί κανόνες (έλεγχος της αλληλεπίδρασης στη σχολική τάξη)
- κριτήρια αξιολόγησης των μαθητικών κειμένων (γραπτών και προφορικών)
- ρητότητα των κριτηρίων αξιολόγησης
- άλλες πρακτικές ενσωμάτωσης ή αποκλεισμού

7.5. Το εργαλείο ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων αποσκοπεί στην περιγραφή των παιδαγωγικών πρακτικών με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί πραγματώνουν τα ΑΠ για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στα σχολεία του ερευνητικού δείγματος. Για την περιγραφή των παιδαγωγικών πρακτικών αναπτύχθηκε ένα μοντέλο ανάλυσης των εμπειρικών δεδομένων με τα οποία περιγράφονται τα στοιχεία του ρυθμιστικού και διδακτικού λόγου που συγκροτούν τις παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, καθώς και η μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Πρόκειται για μια «εξωτερική γλώσσα περιγραφής» η οποία πηγάζει από την «εσωτερική γλώσσα περιγραφής» (Bernstein, 2000· Moss, 2018) της θεωρίας του παιδαγωγικού μηχανισμού του Bernstein, κύριες έννοιες της οποίας παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο.

Για την ανάλυση του «ρυθμιστικού λόγου» («regulative discourse») αναπτύχθηκε μια «εμπειρική τυπολογία» των ρυθμιστικών λόγων η οποία «προέκυψε πρωτίστως από τα εμπειρικά δεδομένα» (Winch, 1947: 68· βλ. και Lunt, 2012: 47). Όπως κάποιοι ερευνητές σημειώνουν, η ανάπτυξη μιας εμπειρικής τυπολογίας συχνά καθίσταται απαραίτητη, εξαιτίας των νέων χώρων στους οποίους πλέον παράγονται λόγοι σχετικοί με την εκπαίδευση, καθώς και λόγω της πολυπλοκότητας των σύγχρονων συνθηκών εκπαιδευτικής διακυβέρνησης (Gulson et al., 2017· Mockler, Hogan, Lingard, Rahimi, & Thompson, 2021). Οι Gulson et al. (2017: 226) αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι η διακίνηση των εκπαιδευτικών πολιτικών σε παγκόσμιο επίπεδο απαιτεί νέα μεθοδολογικά εργαλεία, τα οποία θα επιτρέπουν την ανάλυση των νέων χώρων στους οποίους αναπτύσσεται ο «κύκλος μιας πολιτικής», και θα διευκολύνουν τη μελέτη «της κινητικότητας των λόγων της εκπαιδευτικής πολιτικής σε αυτούς τους νέους χώρους».

Η εμπειρική τυπολογία των ρυθμιστικών λόγων αναπτύχθηκε με βάση τους λόγους που αναδείχθηκαν από τη διαρκή ανάγνωση και ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων τα οποία είχαν προέλθει από τις συνεντεύξεις. Πρόκειται για λόγους οι οποίοι συναρθρώνεται γύρω από την έννοια της «συμπερίληψης» («inclusion») των μαθητών στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, καθώς και για τον λόγο της «επιτελεσματικότητας» («performativity») που διαμορφώνει το πρότυπο του «καλού/παγκόσμιου εκπαιδευτικού» (Βλ. Παράρτημα 6).

Οι λόγοι της συμπερίληψης κυριάρχησαν στις συνεντεύξεις πολλών εκπαιδευτικών κυρίως των Σχολείων Α, Β και Γ. Πρέπει, βέβαια, να σημειωθεί ότι οι συνεντευξιαζόμενοι/ες δεν ανέφεραν τον όρο «συμπερίληψη», αλλά συνήθως μιλούσαν για «κοινωνικοποίηση» των μαθητών και «καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων» σε αυτούς. Ωστόσο, για τις ανάγκες της ανάλυσης προτιμήθηκε ο όρος «συμπερίληψη» από τον παραδοσιακό κοινωνιολογικό όρο «κοινωνικοποίηση», επειδή ο λόγος των εκπαιδευτικών και ο τρόπος με τον οποίο αυτοί/ές φαίνεται να κατανοούν την «κοινωνικοποίηση» των μαθητών παραπέμπει στην έννοια της «συμπερίληψης», όπως αυτή ορίζεται στα επίσημα κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής των υπερεθνικών φορέων⁹¹ (π.χ. Field et al., 2007· UNESCO, 2009· βλ. και Hardy & Wood, 2015) και πολλών εθνικών κρατών (π.χ. της Αγγλίας, των ΗΠΑ, του Καναδά, της Σουηδίας ή της Αυστραλίας) (βλ. Alexiadou et al., 2016· Baak et al., 2020· Dunne, 2009· Hardy & Wood, 2015).

Για παράδειγμα, όπως θα αναδειχθεί στα επόμενα κεφάλαια στα οποία αναλύονται τα εμπειρικά δεδομένα (8^ο, 9^ο, 10^ο και 11^ο), πολλοί/ές εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η καλλιέργεια στοιχειωδών δεξιοτήτων γλωσσικού γραμματισμού και η με κάθε τρόπο παραμονή των μαθητών στο σχολείο, προκειμένου να προστατευθούν από τους κινδύνους που εγκυμονούνται σε μια ενδεχόμενη εγκατάλειψη του σχολείου (π.χ. συμμετοχή σε ομάδες με παραβατική συμπεριφορά, χρήση ναρκωτικών ουσιών), αποτελούν συστατικά του λόγου της συμπερίληψης, όπως αυτός συναρθρώνεται στα κείμενα των υπερεθνικών φορέων⁹². Παράλληλα, οι απόψεις των εκπαιδευτικών ότι είναι ανάγκη το σχολείο να αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα των μαθητών και να εξοικειώνει τους μαθητές με τον Άλλον παραπέμπουν τόσο σε επίσημα κείμενα των υπερεθνικών φορέων που επικεντρώνονται στο ζήτημα της συμπερίληψης (π.χ. UNESCO, 2009), όσο και σε επιστημονικές μελέτες που πραγματεύονται το συγκεκριμένο θέμα (π.χ. Ainscow, Booth, & Dyson, 2006· Barton 1997).

⁹¹ Βλ. 3^ο κεφάλαιο.

⁹² Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα επίσημων κειμένων του ΟΟΣΑ στα οποία επισημαίνεται ότι η συμπερίληψη (inclusion) προϋποθέτει ένα βασικό επίπεδο εκπαίδευσης για όλους (ανάγνωσης, γραφής, αριθμητισμού) και καταπολέμησης της σχολικής διαρροής (Field et al., 2007· OECD, 2010b).

Ωστόσο, αν και ο όρος της συμπερίληψης κυριαρχεί τόσο στα επίσημα κείμενα πολιτικής, όσο και στην επιστημονική έρευνα των τελευταίων δεκαετιών, υπάρχουν πολλοί ανταγωνιστικοί λόγοι μέσω των οποίων το νόημα και οι κατανοήσεις της συμπερίληψης διαφοροποιούνται, με αποτέλεσμα «η έννοια να διαταράσσεται από μια πολλαπλότητα νοημάτων που ελλοχεύει στους λόγους που την περιβάλλουν και τη φέρουν» (Graham & Slee, 2008: 279). Γι' αυτόν τον λόγο, η εμπειρική τυπολογία των λόγων της συμπερίληψης αναπτύχθηκε με βάση τις διαφορετικές κατανοήσεις της έννοιας από τους συμμετέχοντες/τις συμμετέχουσες στην έρευνα, σε συνδυασμό με τη μελέτη της επιστημονικής βιβλιογραφίας που πραγματεύεται τα ζητήματα της συμπερίληψης, της κοινωνικής ενσωμάτωσης και δικαιοσύνης. Έτσι, αναδείχθηκαν τρεις παραλλαγές του ρυθμιστικού λόγου της συμπερίληψης οι οποίες συνδέονται με διαφορετικές κατανοήσεις των κοινωνικών, πολιτισμικών και γλωσσικών χαρακτηριστικών των μαθητών.

Η πρώτη παραλλαγή του ρυθμιστικού λόγου της συμπερίληψης προσεγγίζει τη συμπερίληψη ως ενσωμάτωση και αφομοίωση των μαθητών από την κυρίαρχη ομάδα/κουλτούρα (Barton, 1997· Gewirtz & Cribb, 2011) ή ως διατήρηση της ταυτότητάς τους στο πλαίσιο ενός «ανισότιμου πλουραλισμού»⁹³ (Hughes & Kroehler, 2014: 343). Αυτός ο λόγος αντιμετωπίζει το κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών ως ελλειμματικό και τους μαθητές (και τις οικογένειές τους) ως απειλή κατά της πολιτισμικής ομοιογένειας της ελληνικής κοινωνίας και της κοινωνικής ισορροπίας. Πρόκειται για λόγους οι οποίοι συχνά διαχέονται και διαμεσολαβούνται πολιτικά και δημοσιογραφικά (Alexandri, 2015· Koutrolίκου, 2015· Maloutas, 2014) (Βλ. Παράρτημα 6).

Η δεύτερη παραλλαγή του ρυθμιστικού λόγου της συμπερίληψης συνεπάγεται μια προσέγγιση των μαθητών ως «ευάλωτων υποκειμένων» και των εκπαιδευτικών ως θεραπευτών των ψυχολογικών και συναισθηματικών «τραυμάτων» των μαθητών (Brunila & Rossi, 2018· Ecclestone & Brunila, 2015· Wright, 2014). Η συγκεκριμένη προσέγγιση συχνά έλκει τις ρίζες της από τις πολιτικές της ταυτότητας και της αναγνώρισης της διαφοράς, καθώς και από ποικίλες

⁹³ Ο όρος «ανισότιμος πλουραλισμός» περιγράφει μια κοινωνική και πολιτική κατάσταση κατά την οποία «οι εθνοτικές ομάδες διατηρούν την ταυτότητά τους, όμως η κυρίαρχη ομάδα περιορίζει σε πολύ μεγάλο βαθμό την οικονομική και πολιτική συμμετοχή τους» (Hughes & Kroehler, 2014: 343).

ψυχολογικές θεωρίες (Brunila & Rossi, 2018· βλ. και Fraser, 1999, 2000· Gewirtz & Cribb, 2011· Power, 2012) (Βλ. Παράρτημα 6).

Η τρίτη παραλλαγή του λόγου της συμπερίληψης απορρέει από πιο προοδευτικές πολιτικά προσεγγίσεις της συμπερίληψης ως αναγνώρισης της διαφοράς, του δικαιώματος «να είναι ο καθένας ο εαυτός του» (Fraser, 1999, 2000· βλ. και Bernstein, 2000· Frandji & Vital, 2016). Αυτός ο λόγος εξυμνεί την ποικιλότητα και αναγνωρίζει την κουλτούρα των μαθητών στο πλαίσιο ενός «ισότιμου πλουραλισμού»⁹⁴ (Marger, 2012, όπ. αναφ. στο Hughes & Kroehler, 2014: 343). Προωθεί επίσης της ιδέα της κοινωνικής και πολιτισμικής ενδυνάμωσης των μαθητών και της ενίσχυσης της συμμετοχής τους στις εκπαιδευτικές (και κοινωνικές) διαδικασίες (Gewirtz & Cribb, 2011· Power, 2012) (Βλ. Παράρτημα 6).

Ο ρυθμιστικός λόγος της επιτελεσματικότητας διαμορφώνει το πρότυπο του «καλού/παγκόσμιου εκπαιδευτικού» το οποίο αποτυπώνεται στις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών. Ο συγκεκριμένος ρυθμιστικός λόγος προβάλλει την ιδέα ενός/μιας εκπαιδευτικού που χρησιμοποιεί «σύγχρονες» (κυρίως εποικοδομιστικές) μεθόδους μάθησης και ψηφιακά μέσα διδασκαλίας, κατορθώνει να επιτύχει προκαθορισμένα μαθησιακά αποτελέσματα και διαρκώς επανακαταρτίζεται, προκειμένου να ανανεώνει τις επαγγελματικές δεξιότητές του (Connell, 2009· Maguire, 2010· Robert, 2016· Robertson, 2012· Robertson & Sorensenet al., 2021). Πρόκειται έναν λόγο που διαχέεται από τις υπερεθνικές και εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές, όπως αναδείχθηκε στο 3^ο και 4^ο κεφάλαιο της παρούσας διατριβής.

Όπως προαναφέρθηκε, για την ανάπτυξη ενός μοντέλου ανάλυσης του διδακτικού λόγου επιστρατεύθηκαν οι έννοιες της «ταξινόμησης» («classification») και της «περιχάραξης» («framing»), οι οποίες έχουν χρησιμοποιηθεί ευρέως από πολλούς ερευνητές που εφαρμόζουν τη θεωρία του Bernstein για τη μελέτη των αλληλεπιδράσεων στο μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης (Dowling, 1998· Esnor, 2015· Esnor & Hoadley, 2004· Hoadley, 2018· Morais, Neves, & Pires, 2004· Singh, 1995, 2001). Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας επιστρατεύθηκε επίσης η

⁹⁴ Στον ισότιμο πλουραλισμό «κάθε ομάδα διατηρεί την πολιτισμική της ταυτότητα, τα όρια μεταξύ των ομάδων διατηρούνται, όμως όλα τα άτομα, ανεξαρτήτως φυλής, συμμετέχουν ελεύθερα και ισότιμα στους πολιτικούς και οικονομικούς θεσμούς» (Hughes & Kroehler, 2014: 343).

έννοια του «νοηματικού προσανατολισμού» («orientation to meaning») (βλ. Dowling, 1998· Holland, 1981· Σαρακινιώτη, 2012).

Η έννοια της ταξινόμησης αναφέρεται στον βαθμό μόνωσης μεταξύ λόγων (discourses) και χώρων (Esnor & Hoadley, 2004). Στην πρώτη περίπτωση αναφέρεται: 1. στον βαθμό μόνωσης μεταξύ του σχολικού αντικειμένου της Γλωσσικής Διδασκαλίας και των άλλων σχολικών αντικειμένων, 2. μεταξύ της επίσημης σχολικής γλωσσικής γνώσης και της γνώσης που προέρχεται από την καθημερινή ζωή, το οικογενειακό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών, και 3. μεταξύ γνώσεων/θεματικών ενοτήτων εντός του σχολικού αντικειμένου της Γλωσσικής Διδασκαλίας. Στη δεύτερη περίπτωση η ταξινόμηση αναφέρεται στην αρχή τοποθέτησης που ρυθμίζει τη θέση των προσώπων και των αντικειμένων στον χώρο της σχολικής τάξης. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται: α. στον βαθμό μόνωσης μεταξύ του χώρου που προορίζεται για τον εκπαιδευτικό και του χώρου στον οποίο βρίσκονται οι μαθητές, και β. στον βαθμό μόνωσης μεταξύ των χώρων διαφορετικών μαθητών. Η ταξινόμηση μπορεί να είναι ισχυρή (T⁺) ή ασθενής (T⁻), με ενδιάμεσες διακυμάνσεις (Βλ. Παράρτημα 7).

Η έννοια της περιχάραξης αναφέρεται στον βαθμό ελέγχου των διδακτικών και των ιεραρχικών κανόνων από τον/την εκπαιδευτικό (Esnor & Hoadley, 2004). Όταν η περιχάραξη αναφέρεται στους διδακτικούς κανόνες, οι τιμές της περιγράφουν τον βαθμό στον οποίο ο εκπαιδευτικός ελέγχει την επιλογή της γνώσης, τη διαδοχή των διαδικασιών μετάδοσης/πρόσκτησης της γνώσης, τον βηματισμό αυτών διαδικασιών, καθώς και τους κανόνες αξιολόγησης της πρόσκτησης της γνώσης από τους μαθητές. Όταν η περιχάραξη αναφέρεται στους ιεραρχικούς κανόνες, οι τιμές της περιγράφουν τον βαθμό στον οποίο ο εκπαιδευτικός ελέγχει την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητών, καθώς και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών. Η περιχάραξη μπορεί να είναι ισχυρή (Π⁺) ή ασθενής (Π⁻), με ενδιάμεσες διακυμάνσεις (Βλ. Παράρτημα 7).

Η έννοια του νοηματικού προσανατολισμού αναφέρεται στο είδος της γλωσσικής γνώσης που καλλιεργείται στη σχολική τάξη. Ο νοηματικός προσανατολισμός μπορεί να είναι εσωστρεφής (NΠ^{εσ}) ή εξωστρεφής (NΠ^{εξ}). Ο εσωστρεφής νοηματικός προσανατολισμός συνεπάγεται έναν «κάθετο λόγο» («vertical discourse») και έναν «επεξεργασμένο παιδαγωγικό κώδικα» («elaborated pedagogic code»), δηλαδή ο/η εκπαιδευτικός καλλιεργεί ανώτερες γλωσσικές

γνώσεις και δεξιότητες: ικανότητα ανάπτυξης επιχειρηματολογίας-αιτιολόγηση μιας κρίσης, γενίκευσης-αφαίρεσης, κριτικής προσέγγισης κειμένων (π.χ. ικανότητα εντοπισμού της οπτικής γωνίας του γράφοντος, σύνδεσης ενός κειμένου με το συγκείμενο/περικείμενό του), γνώση της μεταγλώσσας του γνωστικού αντικειμένου και ικανότητα λειτουργικής αξιοποίησής της, ικανότητα κατανόησης και χρήσης του επεξεργασμένου σχολικού γλωσσικού κώδικα, αναγνώρισης βασικών χαρακτηριστικών των κειμενικών ειδών και των γενών λόγου και παραγωγής συγκεκριμένου κειμενικού είδους και γένους λόγου κ.ά. (Βλ. Παράρτημα 8). Αντίθετα, ο εξωστρεφής νοηματικός προσανατολισμός συνεπάγεται έναν «οριζόντιο λόγο» («horizontal discourse») και έναν «περιορισμένο παιδαγωγικό κώδικα» («restricted pedagogic code»). Σε αυτή την περίπτωση ο/η εκπαιδευτικός καλλιεργεί εξαρτημένες από το τοπικό πλαίσιο γνώσεις και δεξιότητες: γνώσεις που συνδέονται με τις εμπειρίες των μαθητών οι οποίες, ωστόσο, δεν επιτρέπουν τη γενίκευση και την αφαίρεση, την ανάπτυξη επιχειρηματολογίας και την αιτιολόγηση μιας κρίσης. Ο/η εκπαιδευτικός επίσης δεν εξοικειώνει τους μαθητές με τον επεξεργασμένο σχολικό γλωσσικό κώδικα, τη μεταγλώσσα του πεδίου της Γλωσσολογίας και τη λειτουργική αξιοποίησή της, τα βασικά χαρακτηριστικά των κειμενικών ειδών, των γενών λόγου κ.ά., προκειμένου οι μαθητές μπορούν να παραγάγουν αποδεκτά σχολικά κείμενα (Βλ. Παράρτημα 8).

Σε αυτό το σημείο πρέπει να προστεθεί ότι το μοντέλο ανάλυσης των εμπειρικών δεδομένων που αναπτύχθηκε για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας δεν αποτελεί ένα «κλειστό» σύστημα περιγραφής και ανάλυσης. Αντίθετα, όπως ο ίδιος ο Bernstein συνιστά, έγινε προσπάθεια να διατηρηθεί η εξωτερική γλώσσα περιγραφής όσο το δυνατόν πιο ελεύθερη από την εσωτερική γλώσσα περιγραφής (τη θεωρία). Αυτή η προσπάθεια πρέπει να καταβάλλεται για «πραγματιστικούς και ηθικούς λόγους». Για πραγματιστικούς, «επειδή χωρίς κάποια ελευθερία [...] η (εσωτερική) γλώσσα δεν μπορεί να αλλάξει. Για ηθικούς, «επειδή χωρίς κάποια ελευθερία, τα ερευνώμενα δεν μπορούν ποτέ να αναπεριγράψουν τις περιγραφές που έγιναν από αυτά» (Bernstein, 2000: 135). Από αυτήν την άποψη, η εξωτερική γλώσσα περιγραφής θα πρέπει να επιτρέπει όσο το δυνατόν περισσότερο «τις δυνητικές πραγματώσεις αυτών που περιγράφονται» (ό.π.).

7.6. Σύνοψη του κεφαλαίου

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάστηκε η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της εμπειρικής έρευνας, δηλαδή τη συλλογή και ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων. Συγκεκριμένα, διατυπώθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ παράλληλα περιγράφηκε το πεδίο της εμπειρικής έρευνας, δηλαδή οι ιδιαιτερότητες των δημόσιων σχολείων του κέντρου της Αθήνας ως ερευνώμενου πεδίου. Στη συνέχεια, παρουσιάστηκαν το ερευνητικό δείγμα, τα κριτήρια και οι διαδικασίες επιλογής του (των σχολείων και των δρώντων που συμμετείχαν στην έρευνα). Παράλληλα, αναπτύχθηκε διεξοδικά η ποιοτική μέθοδος συλλογής των εμπειρικών δεδομένων, οι δυνατότητες και οι δυσκολίες που ενέχει η εφαρμογή της, τα ζητήματα ηθικής που προέκυψαν από την επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου, καθώς και τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν. Τέλος, παρουσιάστηκε το μοντέλο ανάλυσης των παιδαγωγικών πρακτικών που αναπτύχθηκαν στη σχολική τάξη κατά τις πραγματώσεις των ΑΠ για τη γλωσσική διδασκαλία.

B' : ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

8^ο Κεφάλαιο: Περιγραφή και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων από τις κύριες συνεντεύξεις

8.1. Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο περιγράφονται και αναλύονται τα ευρήματα από τις 26 κύριες συνεντεύξεις με τους Διευθυντές/Διευθύντριες των τεσσάρων Σχολείων που συμμετέχουν στην έρευνα, τους/τις 20 φιλόλογους, καθώς και τις 2 Σχολικές Συμβούλους που ήταν αρμόδιες για την επιστημονική καθοδήγηση των φιλόλογων στα συγκεκριμένα σχολεία, κατά τη διάρκεια της εμπειρικής έρευνας. Αρχικά, παρουσιάζεται ο τρόπος με τον οποίο οι συμμετέχοντες «μιλούν» για τη φυσιογνωμία της περιοχής, του μαθητικού πληθυσμού και τις συνθήκες στις οποίες εργάζονται. Στη συνέχεια, περιγράφονται οι συνθήκες τοπικής εκπαιδευτικής διακυβέρνησης και οι μικρο-πολιτικές που αναπτύσσουν τα σχολεία, στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στις απαιτητικές συνθήκες λειτουργίας τους, στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του μαθητικού πληθυσμού τους, όπως αυτές περιγράφονται από τους ερωτώμενους.

Στο κεφάλαιο αποτυπώνονται επίσης κάποια βασικά στοιχεία του ρυθμιστικού και διδακτικού λόγου της παιδαγωγικής επικοινωνίας, καθώς και πτυχές των παιδαγωγικών πρακτικών με τις οποίες πραγματώνονται τα ΑΠ της νεοελληνικής γλώσσας, όπως αυτές αποτυπώνονται στον λόγο των φιλόλογων και των Σχολικών Συμβούλων. Πιο συγκεκριμένα, περιγράφονται οι κανόνες επιλογής της γλωσσικής γνώσης, διαδοχής των διδακτικών/μαθησιακών διαδικασιών και βηματισμού της παιδαγωγικής επικοινωνίας, καθώς και οι ταξινομήσεις μεταξύ της γλωσσικής γνώσης και της γνώσης που προέρχεται από άλλα σχολικά αντικείμενα ή από τις καθημερινές εμπειρίες και το πολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι διδακτικές μέθοδοι (η παιδαγωγική) που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί, οι συγκεκριμένες μορφές γλωσσικής γνώσης που καλλιεργούνται από αυτούς, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν σε αυτή τη διαδικασία και ο

τρόπος με τον οποίο προσπαθούν να υποστηρίξουν τους μαθητές. Τέλος, περιγράφεται ο τρόπος με τον οποίο οι φιλόλογοι αντιλαμβάνονται το πρότυπο του «καλού μαθητή» και του «καλού φιλόλογου» και αναζητούνται οι πόροι λόγου μέσω των οποίων οι εκπαιδευτικοί επενδύουν με νοήματα τις συγκεκριμένες έννοιες.

8.2. Ιδιαιτερότητες των τοπικών σχολικών πλαισίων

Οι διευθυντές/διευθύντριες των σχολείων, οι φιλόλογοι και οι Σχολικές Σύμβουλοι που συμμετέχουν στην έρευνα περιγράφουν τις περιοχές του αθηναϊκού κέντρου στις οποίες εδρεύουν τα σχολεία του δείγματος ως υποβαθμισμένους αστικούς χώρους, με πληθυσμούς που διακρίνονται από μεγάλη εθνοτική και πολιτισμική ανομοιογένεια. Οι μαρτυρίες των ερωτώμενων επιβεβαιώνουν τα επιστημονικά ευρήματα που παρουσιάστηκαν στο 7^ο κεφάλαιο της παρούσας διατριβής (ενότητα 7.3), σύμφωνα με τα οποία το αθηναϊκό κέντρο περιλαμβάνει εκτεταμένους πληθυσμιακούς θύλακες οικονομικής αποστέρησης και κοινωνικής περιθωριοποίησης (π.χ. Arapoglou et al., 2021· Arapoglou & Maloutas, 2011· Αράπογλου κ.ά., 2021· Kandyliis et al., 2012· Μαλούτας κ.ά., 2008). Όπως αναφέρουν οι ερωτώμενοι, τις τελευταίες δεκαετίες, η ανομοιογένεια και η αποστέρηση του πληθυσμού του Κέντρου αντανακλώνται στον μαθητικό πληθυσμό των περισσότερων δημόσιων σχολείων. Η Σχολική Σύμβουλος 2 περιγράφει την οικονομική, κοινωνική και εκπαιδευτική μειονεξία των μαθητικών πληθυσμών του Κέντρου συνοπτικά ως εξής:

ΣΣ2: [Α]υτό που χαρακτηρίζει τα σχολεία του Κέντρου και ειδικότερα αυτής της περιοχής (στην οποία εδρεύουν τα Σχολεία της έρευνας) είναι ότι [...] υπάρχει λιγότερο ενδιαφέρον από τους γονείς και την οικογένεια για το τι κάνει το παιδί στο σχολείο. Περιμένουν πράγματα κάποιιοι (γονείς), χωρίς όμως να ασχολούνται και οι ίδιοι. Δεν εξετάζω αυτή τη στιγμή τους λόγους. Αφήνουν το παιδί στο σχολείο κι ό,τι πάρει. Αυτή θα ήταν μια γενική εικόνα που έχω εγώ. Έπειτα άλλη ιδιαιτερότητα είναι ότι τα σχολεία του Κέντρου είναι πολυεθνικά, κυριολεκτικά [...]. Δηλαδή έχουν παιδιά διαφόρων εθνοτήτων, έχουν καιτσιγγανόπαιδες, έχουν και μουσουλμανόπαιδες κάποια από αυτά. Οπότε

δημιουργούνται... υπάρχουν διάφοροι πολιτισμοί. Όπως το είπα: πολυπολιτισμικά στην πράξη. Και το τρίτο σημαντικό (χαρακτηριστικό) είναι ότι τα παιδιά εκεί είναι από τάξεις κοινωνικά ασθενέστερες, οπότε δεν μπορούν να βρουν υποστήριξη, ούτε παιδευτική ούτε οικονομική από το σπίτι. (Σχολική Σύμβουλος 2)

Αυτή η περιγραφή της φυσιογνωμίας του μαθητικού πληθυσμού των σχολείων του αθηναϊκού κέντρου από τη Σχολική Σύμβουλο 2 αντιπροσωπεύει τη γενική εικόνα που έχουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα γι' αυτό το θέμα. Στη συνέχεια, ωστόσο, θα περιγραφεί η ιδιαίτερη φυσιογνωμία κάθε Σχολείου του ερευνητικού δείγματος, όπως αυτή αποτυπώνεται στον λόγο των συνεντευξιαζομένων.

8.2.1. Η φυσιογνωμία του Σχολείου Α

Το Σχολείο Α εδρεύει σε μια ιδιαίτερα υποβαθμισμένη περιοχή του αθηναϊκού κέντρου, στην οποία παρατηρείται το φαινόμενο της υψηλής πολλαπλής αποστέρησης (Arapoglou et al., 2021· Αράπογλου κ.ά., 2021). Η συγκεκριμένη περιοχή γνώρισε ιδιαίτερη ανάπτυξη κατά τη διάρκεια του 19^{ου} αι., το αποτύπωμα της οποίας εξακολουθεί να είναι ορατό μέχρι σήμερα σε κάποια εναπομείναντα κτίρια, παρά τη γενικότερη υποβάθμιση του οικιστικού χώρου. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι σε μια γειτονική του Σχολείου Α περιοχή παρατηρείται το φαινόμενο του «εξευγενισμού» («gentrification»), δηλαδή της οικιστικής και κοινωνικοοικονομικής αναβάθμισης της περιοχής (Alexandri, 2015). Αυτή η εξέλιξη, όπως αναφέρει ο Διευθυντής του Σχολείου Α, συνεπάγεται μια αρχόμενη τουριστική ανάπτυξη της περιοχής στην οποία εδρεύει το Σχολείο Α.

Το κτίριο στο οποίο στεγάζεται το Σχολείο Α είναι ένα ιστορικό οικοδόμημα με σοβαρά προβλήματα παλαιότητας. Αποτελείται από έναν μικρό αριθμό αιθουσών και εργαστηρίων⁹⁵. Γενικότερα, στο Σχολείο Α παρατηρούνται σοβαρές κτιριακές ελλείψεις και ανεπάρκεια υλικοτεχνικού εξοπλισμού (π.χ. κατά τη διάρκεια της έρευνας το σχολείο δε διέθετε φορητό υπολογιστή ή βιντεοπροβολέα). Οι αίθουσες του ισόγειου χώρου είναι ουσιαστικά ημιυπόγειες και στενόχωρες, με

⁹⁵ Το Σχολείο Α διαθέτει εργαστήριο Φυσικών Επιστημών, το οποίο ωστόσο χρησιμοποιείται ως αίθουσα διδασκαλίας, καθώς και ένα πολύ μικρό εργαστήριο Πληροφορικής.

μικρά παράθυρα που δεν επιτρέπουν τον άπλετο φωτισμό τους. Αυτές οι ιδιαιτερότητες θέτουν σοβαρούς περιορισμούς στον συνολικό αριθμό των μαθητών που μπορούν να φοιτήσουν στο σχολείο, ενώ ταυτοχρόνως ενισχύουν την εικόνα ενός υποβαθμισμένου σχολικού χώρου. Στα σοβαρά μειονεκτήματα της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου (όπως τονίστηκε από τον ίδιο τον Διευθυντή) μπορούν να προστεθούν ο μικρός προαύλιος χώρος και η έλλειψη αίθουσας εκδηλώσεων. Αξιοσημείωτο είναι ακόμη το γεγονός ότι στο Σχολείο Α δε λειτουργούσε κυλικείο κατά τη διάρκεια της εμπειρικής έρευνας. Σύμφωνα με πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν κατά την έρευνα, η απουσία κυλικείου οφειλόταν στην περιορισμένη αγοραστική δυνατότητα των μαθητών, στοιχείο ενδεικτικό της κοινωνικοοικονομικής προέλευσής τους.

Κατά το σχολικό έτος 2017-2018, στο Σχολείο Α φοιτούσαν 168 μαθητές, ενώ, κατά το σχολικό έτος 2018-2019, περίπου 200. Η πλειονότητα των μαθητών είχαν μεταναστευτικό υπόβαθρο (περίπου το 90%), αν και, όπως ο Διευθυντής, παρατηρεί, είναι δύσκολο να προσδιοριστεί το ακριβές ποσοστό των μαθητών με μη ελληνική καταγωγή, καθώς κάποιοι από αυτούς έχουν ήδη αποκτήσει την ελληνική ιθαγένεια ενώ άλλοι προέρχονται από μικτές οικογένειες. Το σχολικό έτος 2018-2019, στον συνολικό αριθμό μαθητών συμπεριλαμβάνονταν μετανάστες μαθητές οι οποίοι φοιτούσαν για πρώτη χρονιά στο σχολείο, αλλά δεν είχαν εγγραφεί στο πληροφοριακό σύστημα myschool, γιατί διέμεναν παράτυπα στη χώρα (περίπου 10 μαθητές). Το ίδιο σχολικό έτος ιδρύθηκε Τάξης Υποδοχής (ΤΥ) Ι για μαθητές που δε γνώριζαν την ελληνική γλώσσα.

Ο μαθητικός πληθυσμός του συγκεκριμένου σχολείου χαρακτηρίζεται από μεγάλη κινητικότητα. Ενδεικτικό είναι το γεγονός ότι κατά το σχολικό έτος 2018-2019 το ¼ του μαθητικού δυναμικού άλλαξε σχολείο, εξαιτίας των πρακτικών γονεϊκής επιλογής σχολείου και της εισροής μεταναστών και προσφύγων στη συγκεκριμένη περιοχή⁹⁶. Μαθητές που ήδη φοιτούσαν ή θα έπρεπε να φοιτήσουν στην Α΄ Τάξη του Σχολείου Α, σύμφωνα με τη χωροταξική κατανομή του μαθητικού πληθυσμού, επέλεξαν το Πειραματικό και το Πρότυπο σχολείο της περιοχής, το Μουσικό και το Καλλιτεχνικό Σχολείο του κέντρου της Αθήνας, ιδιωτικά ή άλλα δημόσια σχολεία. Αντίστοιχα, όπως προαναφέρθηκε, στο Σχολείο

⁹⁶ Βλ. Ενότητα 7.3.

Α άρχισε να φοιτά ένας σημαντικός αριθμός νέων μαθητών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο.

Η περιοχή στην οποία εδρεύει το Σχολείο Α περιγράφεται από κάποιους ερωτώμενους ως μια παλιά αθηναϊκή συνοικία η οποία υποβαθμίστηκε εξαιτίας της προαστιοποίησης, δηλαδή της φυγής πολλών Ελλήνων κατοίκων προς τα προάστια, και της συνακόλουθης εγκατάστασης μεταναστευτικών πληθυσμών στις διαθέσιμες κατοικίες. Μια γλαφυρή περιγραφή της πληθυσμιακής σύνθεσης της περιοχής και των συνθηκών διαβίωσης των κατοίκων της δίνει μία από τους φιλόλογους (ΣΑΦ1) που συμμετέχουν στην έρευνα. Στην περιγραφή της φιλόλογου αποτυπώνονται οι λόγοι που στιγματίζουν την περιοχή, κατασκευάζοντάς την ως έναν «επικίνδυνο χώρο» από τον οποίο απουσιάζει η ελληνική κουλτούρα:

ΣΑΦ1: Παρατηρώ ότι έχει πάρα πολύ ξένο κόσμο. Αν κυκλοφορήσεις μετά τις τρεις το μεσημέρι, γίνεται Δελχί απέξω. Πολλές γυναίκες με μαντήλες, ομάδες ανθρώπων που είναι σκούροι στο πρόσωπο, στις γωνίες. Εγώ αισθάνομαι ασφάλεια, ίσως κακώς. Δεν αισθάνομαι να κινδυνεύω. Ακούς κυρίως ξένες γλώσσες γύρω-γύρω. Τα ελληνικά δεν είναι τόσο συχνά. Επίσης, είναι άνθρωποι χαμηλού οικονομικού επιπέδου, δηλαδή κατοικούνται ισόγεια, βλέπεις παιδάκια ξυπόλυτα. Είναι εικόνες αθλιότητας πολλές φορές. Από κει και πέρα, είναι άνθρωποι που δεν έχουν την ελληνική κουλτούρα.
(Σχολείο Α Φιλολόγος 1)

Την άποψη ότι η περιοχή στην οποία εδρεύει το Σχολείο Α αποτελεί έναν επικίνδυνο χώρο με αυξημένη βία και παραβατικότητα φαίνεται ότι συμμερίζονται πολλοί μαθητές του Σχολείου Α. Σύμφωνα με τον Διευθυντή, οι μαθητές του Σχολείου περιέγραψαν τη γειτονιά τους ως ιδιαίτερα επικίνδυνη στους μαθητές ενός επαρχιακού Γυμνασίου οι οποίοι επισκέφθηκαν το Σχολείο Α, στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Η περιγραφή των μαθητών έρχεται σε αντίθεση με την άποψη του Διευθυντή σχετικά με τον βαθμό της παραβατικότητας και της εγκληματικότητας της περιοχής. Ο Διευθυντής ερμηνεύει την άποψη των μαθητών ως μια μορφή εσωτερίκευσης των λόγων που διαχέονται στην τοπική (και την ευρύτερη) κοινωνία για τους ίδιους ως μετανάστες αλλά και για τη συγκεκριμένη περιοχή ως τόπο κατοικίας μεταναστών⁹⁷.

⁹⁷ Λόγους περί γκετοποίησης συγκεκριμένων περιοχών του Κέντρου και αυξημένης εγκληματικότητας σε αυτές παράγουν τα ΜΜΕ, τα οποία αναπλαισιώνουν συχνά σχετικά

ΣΑΔ: *Μας επισκέφθηκε ένα σχολείο από το Χ (σημ. το όνομα της πόλης στην οποίο εδρεύει το σχολείο), και αναγκάστηκα να κάνω μια παρέμβαση, γιατί οι μαθητές μας τους δώσανε μια εικόνα για την περιοχή... Τα παιδιά τρομάζανε. Θα νομίσανε ότι, αν κυκλοφορήσουν εδώ, θα έρθουν με μαχαίρια να τους χτυπήσουν. Δεν ξέρω. Μου κάνει φοβερή εντύπωση. Ότι είναι χάλια εδώ πέρα, και δεν ξέρω τι [...] Μεταξύ μεταναστών μπορεί να υπάρχουν κίνδυνοι. Όχι γι' αυτόν που περπατάει στον δρόμο αμέριμνος. Υπάρχουν κίνδυνοι όπως αυτοί που μπορούν να συμβούν οπουδήποτε. Δε νομίζω ότι αυτή η συνοικία έχει κάτι χαρακτηριστικό [...] Έχουν μια τάση να έχουν αρνητική εικόνα για τον τόπο που μένουν. Μάλλον έχουν πειστεί ότι, αφού μένουν εδώ, αυτό σημαίνει ότι είναι μια κακή συνοικία. (Σχολείο Α Διευθυντής)*

Στο Σχολείο Α φοιτά επίσης ένας μικρός αριθμός Ελλήνων μαθητών. Οι συνεντευξιαζόμενοι υποστηρίζουν ότι το μικρό ποσοστό Ελλήνων μαθητών οφείλεται κυρίως στην εγκατάλειψη της περιοχής από τους Έλληνες κατοίκους, αλλά και στις πρακτικές γονεϊκής επιλογής σχολείου. Σύμφωνα με τον Διευθυντή του Σχολείου, οι Έλληνες κάτοικοι της περιοχής είναι «προσκολλημένοι» στη συνοικία και ανήκουν σε «μικροαστικά ή πιο μεσαία» κοινωνικά στρώματα.

ΣΑΔ: *Υπάρχουν μερικοί άνθρωποι που είναι προσκολλημένοι στη συνοικία, που δεν ακολουθήσανε το κύμα εξόδου. Είναι προσκολλημένοι, είτε με ιδιοκτησία είτε με ενοίκιο, δεν ξέρω. Από τη δικιά μου εμπειρία, πολύ μεγάλο μέρος έχει φύγει. Κάποιοι έχουν παραμείνει.*

Ε(ρευνήτρια): *Ανήκουν στη μεσαία τάξη ή σε χαμηλότερα στρώματα.*

ΣΑΔ: *Κάπως έτσι. Μικροαστικά στρώματα, από χαμηλά μέχρι πιο μεσαία.*

Ενδεικτικό της άποψης που έχουν οι ίδιοι οι δρώντες για το τοπικό σχολικό περιβάλλον είναι το γεγονός ότι μία από τις φιλολόγους (ΣΑΦ1) χαρακτηρίζει «γενναίους» τους Έλληνες γονείς που εξακολουθούν να στέλνουν τα παιδιά τους στα δημόσια σχολεία του Κέντρου και δεν επιλέγουν κάποιο ιδιωτικό ή άλλου τύπου δημόσιο σχολείο π.χ. Πειραματικό. Η εκπαιδευτικός αποδίδει αυτό το γεγονός στην εγγύτητα των δημόσιων σχολείων με την κατοικία των οικογενειών,

επιστημονικά ευρήματα (π.χ. Ονισένκο, 2012· βλ. και Λιάλιος, 2005). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι μια δεύτερη αναπλαισίωση των επιστημονικών πορισμάτων πραγματοποιείται από τις Δημοτικές Αρχές μέσω του Τύπου (Καμίνης, 2012).

καθώς και στην ποιότητα των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε αυτά (και συγκεκριμένα στο δικό τους σχολείο). Η μαρτυρία της φωτίζει επίσης τις τοπικές συνθήκες εκπαιδευτικής διακυβέρνησης (βλ. ενότητα 7.3), και συγκεκριμένα τις πρακτικές γονεϊκής επιλογής σχολείου.

ΣΑΦ1: Μένουν και Έλληνες. Δεν είναι πολλοί [...] Είναι οι παλιοί πιστοί Έλληνες που δε θέλουν να φύγουν. Μένουν εδώ από τη δεκαετία του 1970 [...], εξακολουθούν να μένουν εδώ και στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο. Όπως το είπα και την προηγούμενη φορά (σημ. στην προηγούμενη συνάντηση με την ερευνήτρια), είναι γενναίοι οι άνθρωποι που στέλνουν τα παιδιά τους εδώ πέρα. [...] Οι περισσότεροι Έλληνες κοιτάζουν να τα στείλουν στα Πειραματικά. Ή να φύγουν από την περιοχή, να πουλήσουν και να φύγουν από την περιοχή. Αλλά εδώ υπάρχουν και οι πιστοί. [...]. Εγώ νομίζω ότι πρώτον είναι βολικό, γιατί είναι κοντά. Και δεύτερον, ξέρουν ότι γίνεται δουλειά. Δηλαδή δεν πιστεύω ότι στέλνουν τα παιδιά τους στο X [σημ. το όνομα του Σχολείου Α], ενώ ξέρουν ότι υπάρχουν καθηγητές αδιάφοροι. Ξέρουν ότι είμαστε από πάνω. Εγώ το πιστεύω ότι αυτό βγαίνει στην κοινωνία γύρω-γύρω. (Σχολείο Α Φιλόλογος 1)

Οι επικρατούσες οικονομικές συνθήκες της ανεργίας, της οικονομικής ύφεσης και της λιτότητας (βλ. και Matsaganis, 2019· Traïanou & Jones, 2019) φαίνεται να επηρεάζουν δραματικά τις οικογένειες των μαθητών, οι οποίες καλούνται να αντιμετωπίσουν την ημιαπασχόληση και την ανεργία. Έτσι, διαμορφώνεται ένα δυσμενές κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο, το οποίο προκαλεί δυσλειτουργίες στις οικογένειες των μαθητών, ακόμη και αυτών με ελληνική καταγωγή (πολύωρη εργασία των γονέων και απουσία τους από το σπίτι, εγκατάλειψη της οικογένειας από τον έναν γονέα, διαμονή μαθητών σε κοινωνικές δομές).

ΣΑΦ1: Είναι γονείς που δουλεύουν πολλές ώρες ή που δεν έχουν δουλειά. Αυτό νομίζω ότι είναι το πρόβλημα. Εγώ πιστεύω ότι έρχονται και παιδιά με της χειρότερης ποιότητας κρουασάν, των 30 λεπτών. [...] Δηλαδή έχουμε θέμα. Από εκεί και πέρα άμα είσαι φτωχός, όχι άμα είσαι φτωχός, άμα πεινάς, είναι πιο δύσκολο να ανταποκριθείς. (Σχολείο Α Φιλόλογος 1)

Σε αυτές τις συνθήκες οι οικογένειες των μαθητών αδυνατούν να υποστηρίξουν τη μάθησή τους, ανεξάρτητα από την εθνοτική τους προέλευση. Με άλλα λόγια, το σπίτι δεν αποτελεί δεύτερο τόπο πρόσκτησης της γνώσης (Bernstein, 1991) για τους μαθητές του συγκεκριμένου σχολείου. Αξιοσημείωτο είναι το

γεγονός ότι στο Σχολείο Α, το σχολικό έτος 2017-2018, συγκροτήθηκε Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων ύστερα από τις επίμονες προσπάθειες του Διευθυντή. Ωστόσο, το δεύτερο χρόνο της εμπειρικής έρευνας (2018-2019) ο Σύλλογος Γονέων διαλύθηκε και πάλι.

ΣΑΦ3: [...] Κάποιες φορές βλέπουμε να μην έχουν εργασία ένας από τους δύο γονείς ή και οι δύο ή να έχουν άλλα προβλήματα, μονογονεϊκές οικογένειες [...]

Ερευνήτρια: Οι Έλληνες μαθητές;

ΣΑΦ3: Είναι λίγοι. Κι αυτοί τα ίδια προβλήματα έχουν. Δεν είναι καλύτεροι σε σχέση με τους αλλοδαπούς μαθητές. (Σχολείο Α Φιλολόγος 3)

ΣΑΦ4: Μια ιδιαιτερότητα είναι ότι δεν υπάρχει ενδιαφέρον από κάποια παιδιά - επειδή έχω δουλέψει κι αλλού-, ότι δε διαβάζουν στο σπίτι τα παιδιά, υπάρχει αδιαφορία [...] Ένας λόγος είναι ότι κάποια παιδιά δεν τα καταφέρουν. Ίσως παίζει ρόλο το οικογενειακό περιβάλλον. Έχω παρατηρήσει -γιατί πέρυσι πήγαινα κι αλλού, συμπλήρωνα (ενν. το υποχρεωτικό διδακτικό ωράριο διδασκαλίας) σε άλλο σχολείο- ίσως παίζει ρόλο το οικογενειακό περιβάλλον, γιατί υπάρχουν γονείς που δεν έχουν έρθει ποτέ στο Σχολείο. Δεν τους έχω δει ποτέ. (Σχολείο Α Φιλολόγος 4)

Τα οικογενειακά προβλήματα των μαθητών είναι συχνά πολύ σοβαρά και απαιτούν την παρέμβαση του σχολείου για να βρεθούν λύσεις, ενώ παράλληλα απορροφούν χρόνο και ενέργεια την οποία οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να αφιερώνουν σε ζητήματα παιδαγωγικής και διδακτικής. Αυτή η διαπίστωση συμφωνεί απόλυτα με ευρήματα άλλων ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί σε σχολεία υποβαθμισμένων περιοχών διαφορετικών εθνικών πλαισίων, όπως για παράδειγμα στην Αγγλία (Lupton, 2004, 2005) ή στη Νέα Ζηλανδία (Thrupp, 1998). Χαρακτηριστική είναι η ακόλουθη μαρτυρία του Διευθυντή:

ΣΑΔ: Τώρα, ας πούμε, αυτές τις μέρες, έχουμε να διαχειριστούμε περίπτωση μονογονεϊκής οικογένειας της οποίας ο πατέρας, που είναι και ο κηδεμόνας, φεύγει στο εξωτερικό και αφήνει το παιδί μόνο του. [...]

Ερευνήτρια: Δηλαδή καλείστε να διαχειριστείτε προβλήματα τα οποία δεν είναι καθαρά αρμοδιότητα του σχολείου.

ΣΑΔ: *Ακριβώς. Εδώ πέρα είναι το μεγάλο θέμα. Μας απορροφούν τελικά τόσο αυτά, που για τα παιδαγωγικά μένει λιγότερος χρόνος απ' όσο θα έπρεπε.* (Σχολείο Α Διευθυντής)

Οι επιδόσεις των μαθητών του Σχολείου Α στο μάθημα της Γλωσσικής Διδασκαλίας χαρακτηρίζονται από δύο φιλολόγους (ΣΑΦ2 και ΣΑΦ3) μέτριες και από έναν φιλόλογο μη ικανοποιητικές (ΣΑΦ4). Ο τελευταίος επισημαίνει ότι ο περιορισμένος γλωσσικός κώδικας που χρησιμοποιούν οι μαθητές αποτελεί εμπόδιο για την κατανόηση του επίσημου κώδικα του σχολείου (Bernstein, 1977).

ΣΑΦ4: *Και κάποια παιδιά βλέπουν ότι δεν τα καταφέρνουν, κάπου εκεί το αποδίδω, στην έλλειψη ενδιαφέροντος για τη Γλώσσα [...] Κενά σίγουρα έχουν από το Δημοτικό και δεν ξέρουν βασικά πράγματα. Δηλαδή μου κάνει εντύπωση: πολλές φορές, νομίζω ότι έχει γίνει κατανοητό και μετά τους βάζω να διαβάσουν μια παράγραφο και να βρουνε μία-μία λέξη, να μου πούνε όποια λέξη δεν ξέρουνε. Και μου κάνουν ερωτήσεις για πολύ απλές λέξεις που εγώ νόμιζα ότι είναι δεδομένες. Χωρίς τόνους, ανορθόγραφα. Υπάρχει πρόβλημα σε πολλά παιδιά.* (Σχολείο Α Φιλολόγος 4)

Το ζήτημα της γλώσσας -η εκμάθηση της ελληνικής αλλά και της μητρικής- συνδέεται από τον Διευθυντή του Σχολείου με την ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών. Γι' αυτό τον λόγο, η διγλωσσία θεωρείται μάλλον μειονέκτημα των αλλοδαπών μαθητών, κυρίως, όταν έχουν προηγηθεί αλληπάλληλες μεταναστεύσεις και (μετ)εγκατάσταση σε διάφορες χώρες (βλ. Skourtou, Kourtis-Kazoullis, Aravossitas, Trifonas, 2020). Γενικότερα, όπως όλοι οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, οι αλλοδαποί μαθητές δεν αποτελούν μια ομοιογενή ομάδα μαθητών με κοινές ανάγκες.

ΣΑΦ1: *Είναι παιδιά ξένα. Βέβαια υπάρχουν διαβαθμίσεις σε αυτό. Είναι παιδιά που έχουν γεννηθεί εδώ. Κατευθείαν από τον παιδικό σταθμό μπαίνουν στο σύνολο με τα άλλα τα παιδιά. Ενσωματώνονται. Αν είναι όμως παιδιά που θα μας έρθουν αργότερα, αυτά και μόνα τους νιώθουν και τη γλώσσα δε μιλάνε καθόλου. Και πολλές φορές οι γονείς τους στο σπίτι δε μιλάνε τη γλώσσα, ακόμα κι αυτοί που είναι χρόνια στην Ελλάδα. Έχουμε, βέβαια, και τα αντίθετα παραδείγματα: γονείς που μαθαίνουν τα ελληνικά.* (Σχολείο Α Φιλολόγος 1)

Ενδεικτική είναι η σχετική μαρτυρία του Διευθυντή του Σχολείου Α, ο οποίος φαίνεται ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένος στο ζήτημα της εκμάθησης της γλώσσας καταγωγής από τους μαθητές:

ΣΑΔ: Όσοι έχουν φοιτήσει από την Α' Δημοτικού σε σχετικά καλές συνθήκες, έχουν καλή γνώση της γλώσσας. Από κει και πέρα, υπάρχουν άλλοι που έφτασαν αργότερα, μέχρι τις ακραίες περιπτώσεις που έφτασαν τώρα, φέτος δηλαδή, χωρίς να ξέρουν καθόλου τη γλώσσα. Και αυτοί είναι το μεγαλύτερο πρόβλημα, ας το πούμε έτσι. Αλλά υπάρχουν και πολλοί που έχουν υποστεί περιπέτειες αλλαγής, δηλαδή εδώ, εξωτερικό, ξανά εδώ κ.λπ.[...] Η διγλωσσία είναι μεγάλο ρίσκο. Μπορεί σε κάποιους να πετύχει και να έχουν ένα πλεονέκτημα, αλλά στις περισσότερες περιπτώσεις υπάρχει ο κίνδυνος να μη γίνει πολύ καλή εκμάθηση ούτε της μιας γλώσσας ούτε της άλλης.

Ερευνήτρια: Άρα, να πούμε ότι ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα των μαθητών σας είναι η διγλωσσία.

ΣΑΔ: Φυσικά. Και με τις δύο μορφές: και με τη μορφή να διατηρηθεί η μητρική γλώσσα και να μάθουν και την ελληνική όσο γίνεται καλύτερα [...] (Σχολείο Α Διευθυντής)

Ένας άλλος παράγοντας που φαίνεται να επιδρά αρνητικά στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών είναι η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, η οποία δεν ευνοεί τη μάθηση, όπως σημειώνει ο Διευθυντής στο παρακάτω απόσπασμα:

ΣΑΔ: Γενικώς, σε αυτά τα σχολεία η αλληλεπίδραση είναι μάλλον αρνητική, δηλαδή δεν έχουμε το φαινόμενο αρκετοί σχετικά καλοί μαθητές να τραβάνε (τους υπόλοιπους) προς τα πάνω. Μάλλον έχουμε το αντίθετο φαινόμενο, δηλαδή η δυναμική να είναι προς τα κάτω.[...] Επομένως, η περιρρέουσα ατμόσφαιρα δε βοηθάει πολύ. (Σχολείο Α Διευθυντής)

Η παρατήρηση του Διευθυντή συμφωνεί με τα ευρήματα σχετικών επιστημονικών ερευνών οι οποίες αναδεικνύουν τη μεγάλη επίδραση που συχνά ασκεί η κοινωνική προέλευση του μαθητικού πληθυσμού (Van Der Slik, Driessen, & de Bott, 2006) - και λιγότερο η εθνοτική σύνθεσή του (Andersen & Thomsen, 2011)- στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών.

8.2.2. Η φυσιογνωμία του Σχολείου Β

Το Σχολείο Β εδρεύει σε μια από τις πιο πυκνοκατοικημένες περιοχές του κέντρου της Αθήνας, με υψηλό ποσοστό μεταναστευτικού πληθυσμού, στην οποία παρατηρείται το φαινόμενο της πολλαπλής αποστέρησης (Αράπογλου κ.ά., 2021). Ωστόσο, όπως έχει ήδη επισημανθεί για όλες τις περιοχές του αθηναϊκού κέντρου⁹⁸, η συγκεκριμένη περιοχή δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως «γκέτο», καθώς η πλειονότητα των κατοίκων εξακολουθεί να είναι ελληνικής καταγωγής (Kandyliis et al., 2012). Αντίθετα, ο κοινωνικός διαχωρισμός είναι έντονος στην περιοχή, καθώς παρατηρείται αυξημένη συγκέντρωση κατοίκων που ανήκουν στην εργατική τάξη (Maloutas & Spyrellis, 2019).

Το Σχολείο Β στεγάζεται σε ένα μεγάλο ιστορικό κτίριο, με πολλές αίθουσες και χώρο εκδηλώσεων, το οποίο συστεγάζεται με δύο άλλα σχολεία. Αυτό το κτίριο είναι παράλληλα «ευχή και κατάρα», όπως χαρακτηριστικά τονίζει η Διευθύντρια, καθώς, ενώ προσφέρει κτιριακή άνεση σε μαθητές/μαθήτριες και εκπαιδευτικούς, η συντήρησή του είναι ιδιαίτερα χρονοβόρα και δαπανηρή. Κατά τα σχολικά έτη 2017-2018 και 2018-2019, στο Σχολείο Β φοιτούσαν 238 και 264 μαθητές, αντίστοιχα. Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις της Διευθύντριας, περίπου το 85% των μαθητών δεν έχουν ελληνική καταγωγή, ενώ στο Σχολείο φοιτά και ένας μικρός αριθμός μαθητών Ρομά (7 μαθητές κατά το σχολικό έτος 2018-2019). Στο Σχολείο Β λειτουργούσαν ΤΥ Ι κατά τη διάρκεια και των δύο σχολικών ετών που διήρκεσε η έρευνα.

Σχετικά με το τοπικό πλαίσιο του σχολείου, η Διευθύντρια αναφέρει ότι από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 και στη δεκαετία του 1990 οι νεότεροι Έλληνες κάτοικοι εγκατέλειψαν την περιοχή, για να εγκατασταθούν σε πιο εύπορα προάστια. Το κενό καλύφθηκε από μεταναστευτικούς πληθυσμούς που κατέφθαναν εκείνη τη χρονική περίοδο στη χώρα. Στην περιοχή παρέμειναν Έλληνες κάτοικοι μεγαλύτερης ηλικίας, γεγονός που εξηγεί, κατά τη συνεντευξιαζόμενη, γιατί δε φοιτούν πολλά Ελληνόπουλα στο Σχολείο Β. Αν και η πλειονότητα των μαθητών είναι δεύτερης γενιάς μετανάστες κυρίως αλβανικής καταγωγής, η Διευθύντρια και οι εκπαιδευτικοί περιέγραψαν τον μαθητικό πληθυσμό του Σχολείου Β ως ένα μωσαϊκό εθνοτήτων: μαθητές από χώρες της Ανατολικής Ευρώπης και τα Βαλκάνια (Γεωργία, Ουκρανία, Ρωσία, Πολωνία, Βουλγαρία και Ρουμανία). Ωστόσο, όπως

⁹⁸ Βλ. ενότητα 7.3.

χαρακτηριστικά ανέφερε μία από τις εκπαιδευτικούς, η εθνική προέλευση των μεταναστευτικών ροών έχει αλλάξει άρδην τα τελευταία χρόνια, με αποτέλεσμα να φοιτά ένας σημαντικός αριθμός Ασιατών και Αφρικανών μαθητών στο Σχολείο. Πρόκειται για Πακιστανούς, Αφγανούς, Σύριους και Κούρδους μαθητές, αλλά και παιδιά από την υποσαχάρια Αφρική: Νιγηριανούς και Κενυάτες. Σχετικά με την κοινωνική προέλευση του μαθητικού πληθυσμού, οι συνεντευξιζόμενες τονίζουν ότι ακόμη και οι ελληνικής καταγωγής μαθητές προέρχονται από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα.

ΣΒΔ: Όλα τα σχολεία του Κέντρου έχουν υψηλό ποσοστό μεταναστών μαθητών. Θεωρώ ότι το δικό μας σχολείο έχει ένα από τα υψηλότερα ποσοστά. Είμαστε από τα πρώτα σχολεία -της Αθήνας, τουλάχιστον-, που δεχτήκαμε μετανάστες. Είμαστε και πρωί απόγευμα. Λειτουργήσε και η λογική «τα ξενάκια στην εναλλασσόμενη βάρδια, τα Ελληνάκια στο πρωινό». Έτσι, μια εικοσαετία τουλάχιστον δουλεύουμε με μικτό μαθητικό πληθυσμό. (Σχολείο Β Διευθύντρια)

Η συνοικία στην οποία εδρεύει το Σχολείο Β περιγράφεται από τους συνεντευξιζόμενους ως μια υποβαθμισμένη γειτονιά με αυξημένη παραβατικότητα, η οποία δεν προσφέρει στους μαθητές πολλές δυνατότητες για δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου τους. Κάποιοι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι τα παιδιά συγχρωτίζονται με άτομα με παραβατική συμπεριφορά εκτός σχολείου:

ΣΒΦ2: Οι ιδιαιτερότητες της περιοχής είναι ότι υπάρχουν πάρα πολλά οικονομικά προβλήματα. Είναι μια υποβαθμισμένη περιοχή. Όλη αυτή η περιρρέουσα ατμόσφαιρα δε δίνει πολλές ευκαιρίες στα παιδιά. [...] Και πολλές φορές έρχονται μαθητές και μεγαλύτεροι και μου εξιστορούν γεγονότα που συμβαίνουν στη γειτονιά τους: ότι είναι πάρα πολύ εύκολο να βρεις το χασίς, τα ναρκωτικά. (Σχολείο Β Φιλολόγος 2)

ΣΒΔ: Προσπαθούν οι γονείς να τα στείλουν να μάθουν μια ξένη γλώσσα. Το παλεύουν. Δηλαδή πηγαίνουν τα παιδιά στα Αγγλικά τους. Κάποια κάνουν κάποιες δραστηριότητες. Αρκετά ασχολούνται με τον αθλητισμό. Τα περισσότερα γυρίζουν στον δρόμο. Και βέβαια η γειτονιά δεν προσφέρει καμία δυνατότητα... Ένα-δυο παρκάκια. Δεν υπάρχουν οργανωμένοι σύλλογοι, οργανωμένες δραστηριότητες κοντά τους. (Σχολείο Β Διευθύντρια)

Το κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο στο οποίο ζουν οι μαθητές φαίνεται να επηρεάζει αρνητικά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις τους. Οι συνεντευξιαζόμενοι αποδίδουν τις χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών στην αδυναμία των οικογενειών τους να υποστηρίξουν τη μάθησή τους, εξαιτίας της έλλειψης πολιτισμικού, κοινωνικού και γλωσσικού κεφαλαίου. Πρόκειται για άτομα που συχνά δε μιλούν καθόλου την ελληνική γλώσσα, ακόμη και αν ζουν για χρόνια στην Ελλάδα (κάποιες φορές συνεννοούνται με τους/τις εκπαιδευτικούς με διερμηνέα τα παιδιά). Απουσιάζουν πολλές ώρες από το σπίτι, οπότε δεν έχουν την επίβλεψη των παιδιών, τα οποία συνήθως τριγυρνούν στη γειτονιά τις ώρες εκτός του σχολικού προγράμματος. Σύμφωνα με μία από τις συμμετέχουσες στην έρευνα, αποτέλεσμα των δύσκολων οικογενειακών συνθηκών διαβίωσης των μαθητών είναι το σχολείο να αποτελεί γι' αυτούς έναν χώρο «ζεστό» και «οικείο», από τον οποίο δε θέλουν να απομακρυνθούν.

ΣΑΦ2: Και βέβαια ένα πρόβλημα είναι ότι οι γονείς είναι όλοι μέρα έξω, στις δουλειές τους. Πολλές φορές τα παιδιά μού λένε: «Δεν είναι κανένας στο σπίτι. Τι να κάνω να πάω;». Γι' αυτό και τα βλέπεις στο σχολείο συνεχώς. Τα παιδιά μετά το μάθημα δε φεύγουν. Συμμετέχουν σε προγράμματα μετά το σχολείο. Θεωρούν ότι στο σχολείο θα βρουν ζεστασιά. Είναι ο χώρος που είναι οικείος γι' αυτά. Γιατί ξέρουν ότι στο σπίτι δε θα βρούνε κάποιον [...]. (Σχολείο Β Φιλόλογος 2)

Η αδυναμία των γονέων-μεταναστών να υποστηρίξουν μαθησιακά τα παιδιά τους αντανακλάται και στην ελλιπή συμμετοχή τους στις σχολικές διαδικασίες (π.χ. κάποιοι γονείς δεν έχουν παρουσιαστεί ποτέ στο σχολείο, ούτε για να παραλάβουν τους ελέγχους προόδου των παιδιών τους). Αντίθετα, οι Έλληνες γονείς φαίνεται να δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη φοίτηση και τις επιδόσεις των παιδιών τους. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων συγκροτήθηκε με δυσκολία λίγα χρόνια πριν τη διεξαγωγή της έρευνας, αλλά εκπροσωπείται αποκλειστικά από Έλληνες γονείς.

ΣΒΦ3: Εδώ διαχωρίζονται πάλι οι γονείς: οι Έλληνες γονείς είναι πιο τακτικοί και δείχνουν ενδιαφέρον. Επικοινωνούμε αρκετά καλά. Με τους αλλοδαπούς τώρα έχουμε θέμα. Γιατί ορισμένοι, που τα παιδιά τους έχουν καλές επιδόσεις, θα έρθουν και για τους βαθμούς και είναι συνεπείς και συνεργάσιμοι. Η άλλη κατηγορία είναι οι γονείς των παιδιών που είναι αλλοδαποί, που τα παιδιά τους

παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς και διάφορα άλλα, που θα έρθουν όταν υπάρξει πρόβλημα, όταν θα τους καλέσουμε, με μια διάθεση μάλλον εριστική πολλές φορές, με διάθεση να υποστηρίξουν το παιδί, και σίγουροι ότι εμείς κάνουμε λάθος και το παιδί τους είναι αγγελάκι. (Σχολείο Β Φιλόλογος 3)

Οι συνεντευξιαζόμενες τονίζουν επίσης ότι αρκετοί μαθητές συμπεριφέρονται βίαια στον χώρο του σχολείου (αν και σύμφωνα με τη Διευθύντρια, δε σημειώνονται σοβαρά περιστατικά ενδοσχολικής βίας στο Σχολείο). Η φιλόλογος ΣΒΦ3 περιέγραψε ως αντισχολική και σεξιστική τη στάση πολλών αγοριών (π.χ. αλβανικής καταγωγής), τα οποία κάνουν επίδειξη του ανδρισμού τους, μιλώντας άσχημα, καπνίζοντας κ.ά. Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό, αυτές οι συμπεριφορές συχνά επικροτούνται από τους γονείς τους, επειδή η βία αποτελεί πρακτική αποδεκτή από το οικογενειακό και πολιτισμικό περιβάλλον τους.

Σχετικά με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι οι περισσότεροι μαθητές δεν έχουν κίνητρα για μάθηση, γεγονός που έχει γίνει πιο έντονο τα τελευταία χρόνια λόγω της οικονομικής κρίσης, η οποία, κατά τη γνώμη των ερωτώμενων, έχει απαξιώσει τη γνώση ως μέσο επαγγελματικής αποκατάστασης και κοινωνικής κινητικότητας⁹⁹. Γενικά, οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν τους μαθητές και τους γονείς τους ως άτομα για τα οποία η γνώση δεν αποτελεί αυταξία και το ΑΠ δεν έχει νόημα.

ΣΒΦ1: Για μένα είναι κοινωνικό, εξωσχολικό εν μέρει το πρόβλημα. Δηλαδή όταν ένας άνθρωπος αισθάνεται ότι δεν πρόκειται να ανελιχθεί κοινωνικά και

⁹⁹ Π.χ. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι μία φιλόλογος του Σχολείου Β (ΣΒΦ3) συνδέει τις επιδόσεις κάποιων μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο με το φύλο και την εθνοτική καταγωγή τους. Η εκπαιδευτικός σχολίασε ότι τα κορίτσια με μεταναστευτικό υπόβαθρο πιο συχνά έχουν καλύτερες επιδόσεις από τα αγόρια, επειδή προσπαθούν μέσω της εκπαίδευσης να ξεφύγουν από το καταπιεστικό πλαίσιο της οικογένειας και της κουλτούρας τους (π.χ. μαθήτριες από την Αλβανία). Παράλληλα, κορίτσια από το Πακιστάν και το Αφγανιστάν είναι πολύ πειθαρχημένα και υπάκουα, εξαιτίας της κουλτούρας τους, και κάποιες φορές έχουν καλές επιδόσεις. Στον λόγο της εκπαιδευτικού ενδέχεται να απηχούνται στερεοτυπικές και ουσιοκρατικές αντιλήψεις για τις συγκεκριμένες ομάδες μαθητών. Η Archer (2008) περιγράφει αντίστοιχες αντιλήψεις εκπαιδευτικών σε σχολεία της Μ. Βρετανίας, τις οποίες ερμηνεύει όχι ως απλουστευτικές στερεοτυπικές θεωρήσεις των μαθητών που προέρχονται από μειονότητες, αλλά ως μια τοποθέτησή τους ως «Άλλων», με κριτήριο τη φυλή, το φύλο, την κοινωνική τάξη ή τη σεξουαλικότητα.

να του χρησιμεύσει αυτό το πράγμα, προφανώς δεν κάνει και καμιά προσπάθεια για να ανταποκριθεί. Από την άλλη, δεν είναι άνθρωποι που αξιολογούν αυτόνομα τη γνώση, ανεξάρτητα από τη χρηστική της λειτουργία. Οπότε ο συνδυασμός αυτών των δύο, της κοινωνικής καταγωγής που δε σε βοηθάει να πιστέψεις ότι το σχολείο σε βοηθάει να ανέλθεις, δεν πιστεύεις ότι είναι ένα μέσο για να φτιάξεις τη ζωή σου επί της ουσίας, κι από την άλλη δεν υπάρχει το *background* των γονιών που ενισχύουν τα παιδιά τους να διαβάσουν, επειδή οι ίδιοι αξιολογούν αυτόνομα τη γνώση, είναι ένας συνδυασμός πολύ κακός. [...] Σήμερα, άλλωστε, η απαξίωση της γνώσης είναι ένα γενικότερο κακό, δεν έχει να κάνει μόνο με τους αλλοδαπούς. Να μη σου πω ότι ενίοτε κάποιοι αλλοδαποί συνεχίζουν να πιστεύουν ότι είναι ο μόνος τρόπος. Κάποιοι. Όχι όλοι. Ειδικά, όσοι γονείς ήταν στην Αλβανία και δεν είχαν αυτές τις παροχές σου λένε: «Εγώ τα παιδί μου θέλω να σπουδάσει». Και με πολύ αντιπαιδαγωγικούς τρόπους. (Σχολείο Β Φιλολόγος 1)

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο γλωσσικό μάθημα αποτυπώνονται στη διεισδυτική περιγραφή του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές χειρίζονται τη γλώσσα από τη φιλόλογο ΣΒΦ5 (και Διευθύντρια του Σχολείου Β). Η μαρτυρία της αναδεικνύει τον βαθμό στον οποίο η κοινωνική τάξη διαποτίζει - μεταξύ άλλων- και τα γλωσσικά μέσα του ατόμου και διαμορφώνει «μια σχέση με τη γλώσσα που είναι κοινή σε μια ολόκληρη κατηγορία ομιλητών, επειδή είναι προϊόν των κοινωνικών όρων απόκτησης και χρήσης της γλώσσας» (Bourdieu & Passeron, 2014: 166· βλ. και Bernstein, 1964, 1977).

ΣΒΦ5: *[T]α παιδιά δεν έχουν γλωσσικά ερεθίσματα από το σπίτι, δεν έχουν καλή σχέση με το εξωσχολικό διάβασμα. Δεν έχουν καλλιεργήσει την αγάπη για τη γλώσσα και μια αισθητική αντίληψη γι' αυτήν, που είναι σημαντική. Επίσης, δε συνειδητοποιούν ότι η γλώσσα είναι επικοινωνία. Όταν περιγράφεις μια εικόνα, να επιτρέψεις στον άλλο να την αναπλάσει με τη φαντασία του και να χρησιμοποιήσει τα κατάλληλα εργαλεία. Δεν την αντιλαμβάνονται έτσι.* (Σχολείο Β Φιλολόγος 5/Διευθύντρια)

Η μεγαλύτερη δυσκολία που φαίνεται ότι αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία της Γλώσσας είναι η ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού και η αδυναμία της πλειονότητας των μαθητών να κατανοήσουν τον επίσημο γλωσσικό κώδικα του σχολείου. Ωστόσο, η ύπαρξη ενός μικρού αριθμού μαθητών

με καλύτερες επιδόσεις, οι οποίοι έχουν ακαδημαϊκές φιλοδοξίες, δημιουργεί επαγγελματικά διλήμματα στις εκπαιδευτικούς, οι οποίες αισθάνονται ηθικά υποχρεωμένες να υποστηρίξουν εξίσου μαθητές/μαθήτριες με διαφορετικές ανάγκες και επιδόσεις. Το ακόλουθο απόσπασμα από τη συνέντευξη της φιλόλογου ΣΒΦ1 φωτίζει τα προβλήματα και τα επαγγελματικά διλήμματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί του Σχολείου Β κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος:

ΣΒΦ1: Αυτή τη στιγμή στο δικό μου σχολείο, το μεγαλύτερο πρόβλημα που έχω σε σχέση με την ανομοιογένεια είναι ότι, όταν έχεις παιδιά τα οποία μιλάνε ελληνικά, αλλά δεν μπορούν να γράψουν καλά, γιατί η γλώσσα που έχουν μάθει είναι η γλώσσα της παρέας, του δρόμου. Τελεία. [...] Είναι παιδιά που ναι μεν έχουν κάνει κάποιες τάξεις του Δημοτικού, αλλά στην πραγματικότητα επίσης δε γνωρίζουν καλά τη γλώσσα. Γι' αυτό σου μιλάω για πολλά επίπεδα. Γι' ανθρώπους που δεν ξέρουν καθόλου καλά τη γλώσσα, για ανθρώπους που, ναι μεν, τυπικά έχουν μια εκπαίδευση στην Ελλάδα, αλλά ουσιαστικά δεν την γνωρίζουνε. [...] Είναι πάρα πολύ δύσκολο. Θα πρέπει κάποια στιγμή να εξισορροπώ ανάμεσα στο να είμαι εντάξει στην ύλη, γιατί εγώ έχω και μαθητές οι οποίοι μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτό και να πρέπει να ανταποκριθούν, γιατί τα παιδιά θα πάνε στο Λύκειο και δεν πρέπει να έχουν κενά μεγάλα. Και από την άλλη, δεν μπορώ να πορεύομαι εγώ και τρεις, κι όλοι οι άλλοι να αδιαφορούν. (Σχολείο Β Φιλολόγος 1)

8.2.3. Η φυσιολογία του Σχολείου Γ

Το Σχολείο Γ εδρεύει σε μια ιδιαίτερα υποβαθμισμένη περιοχή του αθηναϊκού κέντρου (Αράπογλου κ.ά., 2021). Στεγάζεται σε ένα καλοσυντηρημένο κτίριο το οποίο χτίστηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1990. Το κτίριο έχει αρκετά καλό εξοπλισμό (π.χ. κάποιους διαδραστικούς πίνακες και βιντεοπροβολείς), Εργαστήριο Πληροφορικής, Φυσικών Επιστημών και αίθουσα εκδηλώσεων. Κατά το σχολικό έτος 2017-2018 στο Σχολείο Γ φοιτούσαν 198 μαθητές, ενώ κατά το έτος 2018-2019 φοιτούσαν 210 μαθητές. Σε όλη τη διάρκεια της έρευνας πεδίου (σχολικά έτη

2017-2018 και 2018-2019) στο Σχολείο Γ λειτουργούσαν ΤΥ Ι για αλλόγλωσσους μαθητές.

Η περιοχή στην οποία βρίσκεται το Σχολείο Γ περιγράφεται από τους συνεντευξιζόμενους ως μια υποβαθμισμένη συνοικία του Κέντρου, με πολυπολιτισμική πληθυσμιακή σύνθεση. Ο μαθητικός πληθυσμός του Σχολείου Γ είναι πολυεθνικός και πολυπολιτισμικός, καθώς περίπου το 85% των μαθητών δεν είναι ελληνικής καταγωγής. Στο Σχολείο Γ φοιτά επίσης ένας μικρός αριθμός μαθητών Ρομά (4 το σχολικό έτος 2018-2019). Η πολυεθνική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού αποτυπώνεται στον λόγο του Διευθυντή ως εξής:

ΣΓΔ: Το μεγαλύτερο ποσοστό από αυτούς είναι Αλβανοί. Υπάρχουν όμως και Πολωνοί, Γεωργιανοί, Πακιστανοί, Μολδαβοί, Ουκρανοί. Από Ανατολικές χώρες δηλαδή. Ρουμάνοι, Βούλγαροι. Τελευταία έχουμε και Ινδούς. Είχε έρθει κι ένα παιδάκι από την Ουγκάντα. Έχουμε τα πάντα. (Σχολείο Γ Διευθυντής)

Ο μαθητικός πληθυσμός περιγράφεται από τον Διευθυντή και τις εκπαιδευτικούς με αυξημένα προβλήματα και κοινωνικές, συναισθηματικές και μαθησιακές ανάγκες, για τους οποίους το σχολείο αποτελεί όχι τόσο έναν χώρο μάθησης, αλλά και κυρίως ένα πλαίσιο που παρέχει στους μαθητές ασφάλεια και σταθερότητα.

ΣΓΦ3: Είναι μια περιοχή υποβαθμισμένη. Την ξέρουμε. Μένουν πολλοί αλλοδαποί. Οι περισσότεροι είναι Αλβανοί. Προβλήματα... Υπάρχει εγκληματικότητα. Και πού δεν υπάρχει. Εγώ δε θα το προσδιόριζα μόνο στις υποβαθμισμένες περιοχές. Παντού υπάρχει αυτό. Τώρα εδώ οι οικογένειες των δικών μας παιδιών αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα οικονομικά. Δηλαδή οι πατεράδες περισσότερο δηλώνουν άνεργοι. Οι γυναίκες μητέρες είναι αυτές που όσες έχουν δουλειά, δουλεύουν σε σπίτια. Γιατί οι πατεράδες ήταν οικοδόμοι, σε αυτόν τον τομέα που τώρα δεν υπάρχει. Ελάχιστοι δουλεύουν από αυτούς. Χωρισμένοι γονείς. Τα περισσότερα παιδιά –και το ξέρω από τους γονείς, όχι από τα παιδιά. Μερικά το λένε κιάλας- είναι από γονείς χωρισμένους. Η οικονομική κρίση διέλυσε οικογένειες, πολλά παιδιά μένουν με τις μανάδες τους. Οι πατεράδες είτε έχουν φύγει είτε για Αλβανία είτε για άλλες χώρες. Ξέρω και για Ουκρανία, Μολδαβία και τα λοιπά. Δηλαδή οικονομικά προβλήματα, κοινωνικά, αναγκαστικά. Οικογενειακά, όταν το παιδί ζει με τον έναν γονιό ή και μερικά δεν ξέρω κατά πόσο λένε αλήθεια, ότι έχου-

προβλήματα οικογενειακά στο σπίτι, τσακώνονται με τους γονείς. Δεν ξέρω αν τσακώνονται οι γονείς για οικονομικούς λόγους ή άλλα θέματα. Τα παιδιά λένε ότι τσακώνονται για λόγους οικονομικούς. Πολλά τέτοια προβλήματα, πολλά. (Σχολείο Γ Φιλολόγος 3/ Υποδιευθύντρια)

ΣΓΦ1: Αυτό που παρατηρώ, ας πούμε, στα παιδιά μας είναι ότι περισσότερο... κάποια παιδιά έρχονται εδώ όχι για να μάθουν αλλά γιατί έχουν ανάγκη από μια ασφάλεια να το πω. «Πάω στο σχολείο», είναι μια σταθερότητα. «Πάω να βρω τους φίλους μου, να βρω τους καθηγητές μου». [...] (Σχολείο Γ Φιλολόγος 1)

Ωστόσο, την παραπάνω άποψη της φιλόλογου ΣΓΦ1 δε συμμερίζεται απόλυτα ο Διευθυντής του Σχολείου Γ, ο οποίος θεωρεί ότι η στάση κάποιων μαθητών προς το σχολείο είναι αρνητική. Ο Διευθυντής περιγράφει το φαινόμενο της «αποξένωσης» («alienation») (Bernstein, 1977, 2000· Singh, 2001) κάποιων μαθητών από το σχολείο, από το οποίο απουσιάζουν συχνά, επειδή θεωρούν περιττή και δίχως νόημα τη φοίτησή τους σε αυτό.

ΣΓΔ: Καταρχάς υπάρχει αυτό το θέμα: Υπάρχει άρνηση. Αυτή τη στιγμή έχω 10-12 παιδιά -έναν τέτοιο αριθμό- που έρχονται στο σχολείο με το ζόρι. Ήδη, τα στέλνουν σχολείο κι αυτά δεν έρχονται. Αργούν την πρώτη ώρα. Φεύγουν στο μεσοδιάστημα. Κάποιοι από αυτούς θα μείνουν και από απουσίες. Δε θέλουν το σχολείο, πιστεύουν ότι δεν τους χρειάζεται. [...] Να μην το πω... δεν είναι επιτυχής η λέξη «ξεπερασμένο». Το θεωρούν σαν κάτι που δεν έχει αξία. Δηλαδή δίνουν τον χρόνο τους σε κάτι από το οποίο δε θα πάρουν αντάλλαγμα. Δε βλέπουν το αντάλλαγμα. (Σχολείο Γ Διευθυντής)

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό του μαθητικού πληθυσμού το οποίο αναγνωρίζεται από τον Διευθυντή του Σχολείου ως γνώρισμα του κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος στο οποίο ανήκουν οι μαθητές είναι η «κουλτούρα» βίας που διακρίνει τη συμπεριφορά αρκετών μαθητών.

ΣΓΔ. Αυτά, ναι μεν έχουν τελειώσει Δημοτικό εδώ ή έχουν πάει σε κάποιες τάξεις κι έχουν μάθει κάπως την ελληνική γλώσσα, πολλά την έχουν μάθει και καλά. Ωστόσο, άλλη νοοτροπία αντιμετωπίζουν στο σπίτι, και το «μαθαίνω τη γλώσσα την ελληνική» δε σημαίνει και «αλλάζω νοοτροπία, κουλτούρα» [...] [Α]υτοί πιστεύουν ότι τα προβλήματά τους μπορούν να τα λύσουν με τη βία.

Γιατί είναι η νοοτροπία τους τέτοια. Αυτό εννοώ όταν λέω ότι μαθαίνουν τη γλώσσα, αλλά η νοοτροπία δεν αλλάζει. (Σχολείο Γ Διευθυντής)

Στο σχολείο φοιτά επίσης ένας μικρός αριθμός μαθητών με ελληνική καταγωγή. Οι συγκεκριμένοι μαθητές, αν και προέρχονται κατεξοχήν από χαμηλά στρώματα, φαίνεται να έχουν ένα πιο σταθερό και υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον, το οποίο τρέφει περισσότερες προσδοκίες για την ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών. Το προφίλ των ελληνικών οικογενειών που στέλνουν τα παιδιά τους στο Σχολείο Γ περιγράφει μια εκπαιδευτικός ως εξής:

ΣΓΦ3: Εργάτες είναι, κυρίως. Τώρα, μεσοαστικά στρώματα δε θα τα έλεγα, αλλά ίσως έχουνε μια παιδεία, μια άλλου είδους κουλτούρα. Την κουλτούρα της ελληνικής οικογένειας: «Να σπουδάσει το παιδί». Και βλέπω μια κανονικότητα μεγαλύτερη στατιστικά στις ελληνικές οικογένειες, σε σχέση με τις οικογένειες παιδιών από άλλες χώρες.[...] Να έχουν μια δουλειά οι γονείς, να μην έχουν τόσα οικονομικά προβλήματα. Και έναν οικογενειακό περίγυρο. Μπορεί να δουλεύει η μάνα και ο πατέρας, αλλά είναι μια γιαγιά στο σπίτι. Άμα τηλεφωνήσω ότι είναι άρρωστο το παιδί, το περιμένει στο σπίτι. Και ένα μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το σχολείο. Έρχονται οι γονείς. Αλλά έχουμε λίγα παιδιά ελληνικής καταγωγής. (Σχολείο Γ Φιλολόγος 3/Υποδιευθύντρια)

Σύμφωνα με τη μαρτυρία μιας άλλης φιλόλογου (ΣΓΦ4), ένας μικρός αριθμός Ελλήνων γονέων έχουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο. Προσπαθώντας να ερμηνεύσει γιατί οι συγκεκριμένοι γονείς δεν επιλέγουν ένα σχολείο με πιο προνομιούχο μαθητικό πληθυσμό, η φιλόλογος υποστηρίζει ότι κάποιοι Έλληνες γονείς συνεχίζουν να στέλνουν τα παιδιά τους στα πολυπολιτισμικά σχολεία του Κέντρου αισθανόμενοι αυτοπεποίθηση, καθώς θεωρούν ότι μπορούν να τους παρέχουν το πολιτισμικό κεφάλαιο που αδυνατεί να προσφέρει το σχολείο ή οι συμμαθητές τους, εξαιτίας της σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού. Η ερμηνεία που δίνει η εκπαιδευτικός συγκλίνει με τα ευρήματα ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί σε άλλα εθνικά πλαίσια. Οι συγκεκριμένες έρευνες αναδεικνύουν ότι οι γονείς της μεσαίας τάξης συχνά «κατασκευάζουν» τα παιδιά τους ως «προνομιούχο άλλο» σε μειονεκτούντες πολυεθνικούς χώρους (αν και όχι χωρίς διλήμματα), επιστρατεύοντας τους πολιτιστικούς και κοινωνικούς πόρους που διαθέτουν, για να τα υποστηρίξουν έξω από τον χώρο του σχολείου (π.χ. Power, Whitty, & Edwards, 2006· Raveaud & van Zanten, 2007· Reay et al., 2007).

ΣΓΦ4: Όλα τα στρώματα τα έχουμε. Έχουμε και κάτι παιδιά που οι γονείς τους είναι με μορφωτικό επίπεδο διδακτορικού. Πέρυσι είχαμε τέτοια παιδιά. Ή με γονείς ηθοποιούς.

Ε: Πώς εξηγείς ότι αυτές οι οικογένειες άφησαν τα παιδιά τους εδώ και δεν τα πήγαν σε κάποιο Πρότυπο, σε Πειραματικό ή σε ιδιωτικό σχολείο;

ΣΓΦ4: Μου είναι δύσκολο να το ερμηνεύσω. Θεωρώ ότι βάζεις κάτω τα αρνητικά και τα θετικά πράγματα και λες: «Μα είναι ένα σχολείο. Και τι θα πάθει πια; Σχολείο είναι». Και πιστεύουν και στη στήριξη της οικογένειας: «Θα το στηρίξω κι εγώ το παιδί μου, αφού έχω τη γνώση, τα αναγνώσματα, τα διαβάσματα, τα φροντιστήριά του. Οπότε δε θα χαθεί». (Σχολείο Γ Φιλολόγος 4)

Ωστόσο, οι περισσότεροι μαθητές και γονείς φαίνεται να μην αντιλαμβάνονται την ιδιαιτερότητα του σχολικού πλαισίου και να μην επιδεικνύουν την κατάλληλη για το πλαίσιο συμπεριφορά. Με άλλα λόγια, με τους όρους του Bernstein (1990, 1991, 2000), δεν κατέχουν τους κανόνες αναγνώρισης και πραγμάτωσης, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να παραγάγουν θεμιτά κείμενα (στη συγκεκριμένη περίπτωση μια αποδεκτή συμπεριφορά εντός του σχολείου).

ΣΓΦ4: Γενικά, οι οικογένειες εδώ δουλεύουν πάρα πολύ, είναι της εργατικής τάξης και τα παιδιά μένουν πάρα πολλές ώρες μόνα. Υπάρχει μια παραμέληση και αυτή η παραμέληση αφορά και την αγωγή τους, αφορά και τον τρόπο που θα μιλήσουν και τον τρόπο που θα χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα για να κερδίσουν κάτι. Είναι πολλά δηλαδή. Το ένα οδηγεί στο άλλο. Στην τάξη μέσα, η στάση τους όλη, δεν είναι αυτή που περιμένεις [...] Δεν αντιλαμβάνονται τα όρια. Και πολλές φορές το έχουν και οι γονείς αυτό. Υπάρχουν γονείς που δεν έρχονται για να ακούσουν, αλλά έρχονται για να μιλήσουνε, να απαιτήσουνε, να επιβληθούν και να δικαιολογήσουν καταστάσεις που δε θα έπρεπε. Υπάρχει αυτό. (Σχολείο Γ Φιλολόγος 4)

Η έλλειψη συμμετοχής των γονέων στη σχολική ζωή φαίνεται επίσης από το γεγονός ότι το σχολικό έτος 2017-2018 στο Σχολείο Γ δε λειτουργούσε Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων, ενώ την επόμενη σχολική χρονιά συστάθηκε Σύλλογος, ύστερα από τις επίμονες προσπάθειες του Διευθυντή.

Οι γενικότερες επιδόσεις των μαθητών και ειδικότερα οι επιδόσεις στο γλωσσικό μάθημα χαρακτηρίζονται από τις εκπαιδευτικούς ως χαμηλές. Ωστόσο, οι

εκπαιδευτικοί παρατηρούν κάποιες ποιοτικές διαφορές μεταξύ των μαθητών ελληνικής καταγωγής και των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο:

ΣΓΦ2: *Οι επιδόσεις τους είναι χαμηλές, ναι, ναι, ναι. Είναι χαμηλές γενικά στη Γλώσσα. Το γλωσσικό επίπεδο... Να φανταστείτε ότι τα παιδάκια που έρχονται από το Δημοτικό –φέτος έχω Δευτέρα, πέρυσι είχα Πρώτη, αλλά κι άλλες φορές έχω πάρει Πρώτη- δυσκολεύονται στην ανάγνωση.[...] Αλλά τα παιδιά και στην Πρώτη και στη Δευτέρα δυσκολεύονται ακόμα και στην ανάγνωση. Είναι μεγάλο το ποσοστό. Δε διαβάζουν με την ευχέρεια που θα έπρεπε να διαβάζουνε. Και ο γραπτός τους λόγος είναι πολύ φτωχός. Αγνοούν βασικά πράγματα. Παίρνω γραπτά χωρίς σημεία στίξης. Δεν υπάρχουν σημεία στίξης. Σοβαρά ορθογραφικά λάθη. Πολλά ορθογραφικά λάθη, έχουν προβλήματα στην έκφραση. Και στον γραπτό λόγο υπάρχει πρόβλημα μεγάλο. (Σχολείο Γ Φιλολόγος 2)*

ΣΓΦ3. *Τις επιδόσεις τους γενικότερα τις χαρακτηρίζω κακές έως μέτριες. Σπάνια να ξεχωρίσει ένα παιδί προς τα πάνω. Βέβαια κάποια παιδάκια ξεχωρίζουν. Αλλά είναι ελάχιστα αυτά τα παιδάκια που πάνε πάνω από το μέτριο. (Σχολείο Γ Φιλολόγος 3/Υποδιευθύντρια)*

Η διγλωσσία θεωρείται από τις εκπαιδευτικούς βασικό αίτιο των γλωσσικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Οι χαμηλές επιδόσεις στο γλωσσικό μάθημα συνδέονται επίσης με την έλλειψη πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου των οικογενειών των μαθητών, καθώς και με τις ιδιαιτερότητες του σύγχρονου τρόπου επικοινωνίας (π.χ. έλλειψη εξοικείωσης των μαθητών με τον γραπτό λόγο, χρήση της τεχνολογίας), παράγοντες που οδηγούν στη χρήση ενός πιο περιορισμένου γλωσσικού κώδικα.

ΣΓΦ5: *Τα περισσότερα παιδιά είναι δίγλωσσα. Στο σπίτι τους μιλάνε τη γλώσσα καταγωγής τους. Και είναι πάρα πολύ καλό, το πιστεύω εγώ αυτό, αλλά τους φέρνει δυσκολίες στην ελληνική γλώσσα. Αυτή η μετάβαση από το σπίτι στο σχολείο. Γι' αυτό δυσκολεύονται να γράψουν, δυσκολεύονται να εκφραστούν. Έχουν άγνωστες λέξεις. Και πιστεύω ότι φταίει το ότι είναι δίγλωσσα παιδιά. Η διγλωσσία. (Σχολείο Γ Φιλολόγος 5)*

ΣΓΦ4: *[...][T]α παιδάκια από την Αλβανία έχουν ενσωματωθεί. Καταρχάς, έχουν γεννηθεί εδώ. Γλωσσικά, τη μιλάνε τη γλώσσα σε ένα επίπεδο καλό. Δεν*

καταλαβαίνεις πλέον την προφορά. Υπάρχει θέμα λεξιλογικού πλούτου, υπάρχει αυτό. Υπάρχει θέμα κατανόησης του χιούμορ, υπάρχει. Δεν είναι το ίδιο [...] Επίσης, επειδή δεν έχουν επαφή με ντοπιολαλιές, δεν μπορούν να κατανοήσουν κάποιες λέξεις. [...] Επειδή ζουν στην Αθήνα-Αθήνα, δεν ξέρουν τις ντοπιολαλιές της Ελλάδας. (Σχολείο Γ Φιλολόγος 4)

ΣΓΦ3: Το χαμηλό κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο του οικογενειακού περιβάλλοντος και των Ελλήνων (μαθητών). Και η λεξιπενία, το φτωχό λεξιλόγιο. Μετά μπαίνουν στη μέση και οι άλλοι παράγοντες που έχουν να κάνουν με όλα τα παιδιά: κωδικοποιημένες εκφράσεις (στη) μεταξύ τους (επικοινωνία), το Διαδίκτυο, είναι παιδιά της εικόνας όχι του λόγου. Δε μιλάνε, βλέπουν. Και στη αυλή, να δείτε, είναι κωδικοποιημένες οι εκφράσεις. Αυτό δε βοηθάει. Δηλαδή τους κάνει την ερώτηση με είκοσι λέξεις και σου απαντάνε: «Ναι». Και γενικά τούτα τα παιδιά δεν ασχολούνται πολύ με το διάβασμα. Δε διαβάζουν. (Σχολείο Γ Φιλολόγος 3/Υποδιευθύντρια)

8.2.4. Η φυσιογνωμία του Σχολείου Δ

Το Σχολείο Δ βρίσκεται σε μια περιοχή του Κέντρου, η οποία, αν και θεωρείται σχετικά υποβαθμισμένη, δε διακρίνεται από τον βαθμό αποστέρησης που χαρακτηρίζει τις περιοχές στις οποίες εδρεύουν τα Σχολεία Α, Β και Γ (Αράπογλου κ.ά., 2021). Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα, αν και η οικιστική ανοικοδόμηση της δεκαετίας του 1960 και 1970 άλλαξε δραματικά τη φυσιογνωμία της περιοχής, με αποτέλεσμα ένα μέρος του οικιστικού περιβάλλοντός της να διακρίνεται από πυκνή δόμηση, στην περιοχή εξακολουθούν να υπάρχουν κάποιοι χώροι πράσινου και οικοδομικά τετράγωνα με χαμηλή δόμηση. Το Σχολείο στεγάζεται σε ένα κτίριο της δεκαετίας του 1980, το οποίο διαθέτει μεγάλο αριθμό αιθουσών, κάποια εργαστήρια και μία αίθουσα εκδηλώσεων. Διαθέτει επίσης κάποιον τεχνολογικό εξοπλισμό: διαδραστικούς πίνακες, βιντεοπροβολείς κ.ά.

Κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών 2017-2018 και 2018-19, στο Σχολείο Δ φοιτούσαν 350 μαθητές, από τους οποίους περίπου το 20% δεν ήταν ελληνικής καταγωγής. Ένας πολύ μικρός αριθμός από αυτούς (5-6 μαθητές) ήταν πρόσφατα

αφιχθέντες μετανάστες που δε γνώριζαν την ελληνική γλώσσα. Ο μαθητικός πληθυσμός του Σχολείου Δ διαφοροποιείται από τον πληθυσμό των υπόλοιπων τριών σχολείων που συμμετέχουν στην έρευνα, όχι μόνο ως προς την εθνοτική σύνθεσή του αλλά και ως προς την κοινωνική. Σύμφωνα με τα στοιχεία που παρέχουν οι συνεντευξιαζόμενοι, στο σχολείο Δ φοιτούν μαθητές από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, αλλά και ένας αριθμός μαθητών που ανήκουν σε μεσαία στρώματα, με γονείς αποφοίτους Πανεπιστημίου. Ωστόσο, ακόμη και οι γονείς που ανήκουν σε χαμηλά στρώματα φαίνεται να εκτιμούν τη γνώση και να έχουν προσδοκίες από τα παιδιά τους. Σημαντική είναι επίσης η μαρτυρία κάποιων συνεντευξιαζομένων ότι ένα μεγάλο ποσοστό Ελλήνων γονέων είναι απόφοιτοι του ίδιου σχολείου. Κάποιοι από αυτούς στελεχώνουν τον πολύ δυναμικό και υποστηρικτικό Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων.

Ερευνήτρια: Σε ποιες κοινωνικές ομάδες θα λέγατε ότι ανήκουν οι γονείς των μαθητών σας;

ΣΔΔ: Κοιτάζτε κάτι: μέσα σε αυτά υπάρχουν και παιδιά που ήταν στην, ας πούμε, «αστική τάξη». Μεσαίας τάξης, στην οποία ανήκαμε κι εμείς και ανήκουμε. Ωστόσο, κάποιοι γονείς έμειναν άνεργοι. Είναι λογικό, επομένως, να υπάρχει συσχετισμός στη συμπεριφορά και στην επίδοση των παιδιών. [...] Και έχουμε αλλοδαπούς και μη αλλοδαπούς. Κι έχουμε και αρκετά παιδιά που οι γονείς τους είναι μορφωμένοι, έχουν τελειώσει ΑΕΙ [...] Και εργατικά στρώματα. Όπως δούλευαν, δουλεύουν οι άνθρωποι. Οι άνθρωποι, οι οποίοι δεν τελείωσαν..., αλλά ενδιαφέρονται για τα παιδιά τους. Και πράγματι, κάποια από αυτά είναι και αριστούχοι μαθητές. (Σχολείο Δ Διευθύντρια)

Μια ενδιαφέρουσα περιγραφή της περιοχής στην οποία εδρεύει το Σχολείο Δ και του μαθητικού πληθυσμού του δίνει μία από τις συνεντευξιαζόμενες, η οποία περιγράφει τη γειτονιά του Σχολείου Δ ως μια περιοχή με αρνητική φήμη που δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Σύμφωνα με την ερωτώμενη, πρόκειται για μια περιοχή του Κέντρου, η οποία διατηρεί τους παλιούς κατοίκους της σε μεγάλο ποσοστό, ενώ παράλληλα εμπλουτίζεται με νέα πληθυσμιακά στοιχεία. Η ερωτώμενη υποστηρίζει ακόμη ότι οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο έχουν ενσωματωθεί πλήρως στον μαθητικό πληθυσμό του Σχολείου.

ΣΔΦ4: Να σας πω: Πριν έρθω εδώ ήξερα ότι η Χ [σημ. το όνομα της περιοχής] είναι μια υποβαθμισμένη περιοχή με πολλά προβλήματα: με

ναρκωτικά, με βία, με φτώχεια, με όλα αυτά. Ερχόμενη όμως εδώ, κατάλαβα ότι δεν είναι ακριβώς έτσι τα πράγματα. Είναι μια γειτονιά, η οποία παρουσιάζει διαβαθμίσεις όπως όλες οι γειτονιές. Δηλαδή έχει μικροαστούς, με οικογένειες δεμένες, με ενδιαφέρον για τα παιδιά. Γιατί οι πιο πολλοί γονείς, σε ένα ποσοστό 70%, υπήρξαν μαθητές αυτού του σχολείου. Τώρα από εδώ και πέρα εννοείται ότι η περιοχή έχει εμπλουτιστεί πληθυσμιακά με διαφόρους: με μειονότητες, με τσιγγάνους, με αλλοδαπούς. Αλλά ακόμα και τα παιδάκια που δεν είναι από την περιοχή ή είναι από άλλες χώρες ζουν και αυτά πολλά χρόνια εδώ. Κυρίως αλβανικής καταγωγής, τα οποία δεν τα ξεχωρίζεις από τους Ελληνόπαιδες. Σε καμία περίπτωση. Μάλιστα είναι παιδιά που -όπως τα βλέπω μέσα στο τμήμα- έχουν τελειώσει και το Νηπιαγωγείο μαζί όλα, και το Δημοτικό. Δηλαδή είναι μεμονωμένες οι περιπτώσεις παιδιών που έρχονται ξαφνικά και «φυτεύονται» εδώ. (Σχολείο Δ Φιλολόγος 4)

Οι επιδόσεις των μαθητών χαρακτηρίζονται από τους περισσότερους φιλολόγους ως ποικίλες. Χαρακτηριστική είναι η μαρτυρία κάποιου φιλόλογου, η οποία ουσιαστικά επιβεβαιώνει τον αναπαραγωγικό ρόλο του σχολείου: οι καλές επιδόσεις προέρχονται κυρίως από Έλληνες μαθητές με μορφωμένους γονείς, που προσδοκούν τα παιδιά τους να έχουν καλή ακαδημαϊκή πορεία.

ΣΔΦ6: Οι επιδόσεις τους είναι ποικίλες. Μπορεί να ξεκινάνε από πολύ χαμηλά, υπάρχουν αρκετοί μέτριοι μαθητές που όμως, παρότι είναι μέτριοι, μπορεί να ακούσεις από αυτούς σκέψεις και απόψεις που είναι πολύ ενδιαφέρουσες. Και υπάρχουν και αρκετοί πολύ καλοί μαθητές. Αυτούς πιστεύω ότι τους βοηθάει και το οικογενειακό τους περιβάλλον. Δεν τους έφτιαξα εγώ! (Γέλια). Βλέπω και τους γονείς που έρχονται και συζητούν και πόσο ενδιαφέρονται. Και έχουν και οι ίδιοι μια μόρφωση ή τουλάχιστον μια μεγάλη επιθυμία να δούνε τα παιδιά τους να προχωράνε. (Σχολείο Δ Φιλολόγος 6)

Η Διευθύντρια του Σχολείου Δ χαρακτηρίζει γενικά «καλές» τις επιδόσεις των μαθητών. Στον λόγο της αντανakλάται μια προσπάθεια «φυσικοποίησης» των εκπαιδευτικών ανισοτήτων: η Διευθύντρια θεωρεί ότι είναι «φυσικό» αυτές να διαφοροποιούνται, αφού αντανakλούν τις «φυσικές» ικανότητες ή αδυναμίες των ατόμων. Αυτή η στάση της μπορεί να ερμηνευτεί ως μη συνειδητοποίηση ή αποδοχή του αναπαραγωγικού ρόλου του σχολείου.

ΣΔΔ: *Οι επιδόσεις των παιδιών είναι καλές. Δεν μπορεί να είναι όλοι άριστοι. Σας είπα: Είναι αυτό που ισχύει στην κοινωνία μας. Υπάρχουν οι έξυπνοι, οι μη έξυπνοι κ.ο.κ. Το ίδιο ισχύει και εδώ. Δεν είναι δυνατόν όλοι οι μαθητές να είναι αριστούχοι. Εμείς έχουμε αρκετούς αριστούχους, όμως. Γιατί, αν κρίνω από τα αριστεία και βραβεία που δίνω, είναι πάρα πολλά.* (Σχολείο Δ Διευθύντρια)

Ωστόσο, είναι αξιοσημείωτο ότι οι περισσότερες φιλόλογοι δε συμμερίζονται την άποψη της Διευθύντριας ότι οι μαθητές του Σχολείου έχουν καλές επιδόσεις. Αντίθετα, σημειώνουν ότι δεν είναι ιδιαίτερα ικανοποιημένες από τις επιδόσεις των μαθητών και αποδίδουν το πρόβλημα τόσο στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον του μαθητικού πληθυσμού (π.χ. στο μορφωτικό επίπεδο των γονέων, την επίδραση από τους συνομηλίκους), όσο και σε ευρύτερους πολιτισμικούς παράγοντες (π.χ. στην κυριαρχία της εικόνας ως σημειωτικού τρόπου επικοινωνίας). Οι εκπαιδευτικοί προσθέτουν ακόμη ότι οι επιδόσεις των μαθητών με ελληνική καταγωγή διαφοροποιούνται σημαντικά από τις επιδόσεις των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, καθώς το οικογενειακό περιβάλλον των τελευταίων δε φαίνεται να διαθέτει το απαραίτητο γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο για την υποστήριξη της μάθησής τους.

ΣΔΦ1: *Δεν έχουν πολλή επαφή με τον λόγο, έχουν με την εικόνα, Σκέφτονται πια με εικόνες, τους είναι πολύ δύσκολο πια να γράψουν. Όσο περνούν τα χρόνια, εγώ παρατηρώ ότι τα παιδιά δεν μπορούν να γράψουν ένα κείμενο που να είναι κατανοητό. Ακόμα και οι καλοί μαθητές [...]* (Σχολείο Δ Φιλολόγος 1)

ΣΔΦ5: *Οι περισσότεροι πάντως [σημ. μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο] έχουν γεννηθεί εδώ. Οι γονείς τους ή ξέρουν τη γλώσσα έτσι ώστε να συνεννοούνται ή κάποιοι από αυτούς δεν την ξέρουν καθόλου. Οπότε υπάρχουν διάφορες κατηγορίες. Κάποια παιδιά που είναι αρκετά καλοί μαθητές. Κάποια άλλα που δεν είναι καλοί μαθητές [...]. Κάποιοι γονείς δε μιλούσαν την ελληνική γλώσσα και πολλοί γονείς πρέπει να εργάζονταν με ωράριο τέτοιο που δεν είχαν κανέναν να τους βοηθήσει, να τους ελέγξει. Οπότε ήταν παιδιά αρκετά αφημένα. [...] Τα περισσότερα Ελληνόπουλα ελέγχονται από το σπίτι. Ειδικά στο Δημοτικό ελέγχονται. Υπάρχει μεγάλη φροντίδα [...] Είναι και*

γονείς που ανήκουν στη μεσαία τάξη, αλλά έχουμε και γονείς με υψηλότερο επίπεδο. Έχουμε και γονείς γιατρούς και εκπαιδευτικούς. Είναι σε θέση να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Αλλά απ' ό,τι έχω δει, είναι και αρκετές μανάδες κυρίως που ασχολούνται με τα οικιακά και αρκετοί που γράφουν στην καρτέλα τους ότι είναι άνεργοι, και μπαμπάδες και μαμάδες. (Σχολείο Δ Φιλόλογος 5)

Ωστόσο, διαφοροποιήσεις παρατηρούνται και μεταξύ των επιδόσεων των αλλοδαπών μαθητών. Οι καλές επιδόσεις κάποιων αλλοδαπών μαθητών αποδίδονται από τις εκπαιδευτικούς στο πιο ευνοϊκό για τη μάθησή τους οικογενειακό περιβάλλον και στην ένταξή τους σε ομάδες ομηλικών με καλές επιδόσεις, όπως αναδεικνύεται από το παρακάτω απόσπασμα:

ΣΔΦ3: Πιστεύω ότι είναι οι γονείς περισσότερο καλλιεργημένοι, ίσως οι συναναστροφές με παιδιά τα οποία είναι καλλιεργημένα, έχουν στόχους, τέλος πάντων. Και νομίζω ότι -γιατί με όσους γονείς έχω επικοινωνήσει- έχουν ένα επίπεδο αυτοί οι γονείς που έχουν τα παιδιά τα γεννημένα εδώ, οι πολύ καλοί μαθητές. (Σχολείο Δ Φιλόλογος 3)

Όπως προαναφέρθηκε, ένα από τα στοιχεία που διαφοροποιούν το Σχολείο Δ από τα υπόλοιπα τρία σχολεία που συμμετέχουν στην έρευνας είναι το γεγονός ότι έχει έναν πολύ ενεργό Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, ο οποίος υποστηρίζει ποικιλοτρόπως το σχολείο.

ΣΔΔ. Έχουμε πάρα πολύ ενεργό Σύλλογο και πάρα πολύ καλή συνεργασία. Ό,τι ζητήσουμε, μας το κάνει. Δεν υπάρχει περίπτωση. Συνέχεια είναι από πάνω μας, συνέχεια να μας υποστηρίζει. (Σχολείο Δ Διευθύντρια)

ΣΔΦ4. Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων έχουμε και είναι και ενεργός. Πρόην μαθητές όλοι, που είναι εδώ 24 ώρες το 24ωρο, συμμετέχουν οικονομικά, διοργανώνουν τα πάρτι τους, τις εκδρομές τους, τα πάνε εκδρομή μόλις τελειώσουμε κάθε Ιούνιο, χωρίς καθηγητές. Είναι πολύ ενεργός ο Σύλλογος. (Σχολείο Δ Φιλόλογος 4)

8.3. Τοπικές συνθήκες εκπαιδευτικής διακυβέρνησης (governance)

Όπως αναδείχθηκε στην προηγούμενη ενότητα, τα σχολεία που συμμετέχουν στην έρευνα λειτουργούν σε ένα ιδιαίτερα δυσμενές οικονομικό, κοινωνικό και χωρικό πλαίσιο, το οποίο επιβαρύνει σημαντικά τις συνθήκες λειτουργίας τους. Ωστόσο, οι αντικειμενικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα σχολεία φαίνεται να διογκώνονται από διάχυτους λόγους (discourses) σχετικά με την υποβάθμιση του τοπικού περιβάλλοντος και τη μειονεξία του μαθητικού πληθυσμού τους. Πρόκειται για λόγους οι οποίοι συναρθρώνονται στο μικρο-επίπεδο των σχολείων και του ευρύτερου κοινωνικού τους χώρου, και διαμορφώνουν τη φήμη των σχολείων και την άποψη που έχουν γι' αυτά όλοι οι εμπλεκόμενοι δρώντες: μαθητές, γονείς, τοπικές εκπαιδευτικές αρχές και τοπική κοινότητα. Ως εκ τούτου, επηρεάζουν σοβαρά τις τοπικές συνθήκες ρύθμισης των σχολείων (π.χ. μέσω της επιλογής σχολείου από τους γονείς). Ωστόσο, όπως θα αναδειχθεί στη συνέχεια, αυτοί οι λόγοι συχνά εσωτερικεύονται από τους/τις εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα να διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό την επαγγελματική κουλτούρα και τις πρακτικές τους, καθώς και τις μικρο-πολιτικές των σχολείων.

8.3.1. Η φήμη των Σχολείων

Το Σχολείο Α περιγράφεται από τον Διευθυντή ως ένα σχολείο με αντιφατική φήμη. Σύμφωνα με τους ερωτώμενους, η καλή φήμη του οφείλεται κυρίως στην καλή διοίκηση που γνώρισε στο παρελθόν και στο καλό εκπαιδευτικό προσωπικό, το έργο του οποίου αναγνωρίζεται από γονείς και μαθητές. Ωστόσο, η φήμη του σχολείου φαίνεται να αμαυρώνεται από την παραβατική συμπεριφορά κάποιων μαθητών και από την κακή φήμη της περιοχής στην οποία εδρεύει.

ΣΑΔ: (Η φήμη είναι) [κ]άπως αντιφατική. Με την έννοια ότι, επειδή η παλιότερη διευθύντρια που ήταν πολλά χρόνια εδώ [...] είχε μείνει πολλά χρόνια εδώ πέρα. Κι επειδή ήταν άνθρωπος που ασχολιόταν με διάφορα, τουλάχιστον το σχολείο είχε τη φήμη ότι είχε καλή διευθύντρια.[...] Ύστερα, και το καθηγητικό προσωπικό ακόμη και σήμερα, απ' ό,τι έχω ακούσει, έχει μια σχετικά καλή φήμη. Όλοι λένε ότι είναι ικανοποιημένοι από τους καθηγητές. Ταυτόχρονα υπάρχουν τα προβλήματα αυτών των μαθητών που είτε προέρχονται από τη συνοικία είτε ήρθαν από αλλού, οι οποίοι δημιουργούν ένα σχετικά κακό προηγούμενο. Δηλαδή έχουν γίνει κάποια μικροεπεισόδια με

μαθητές και του Γυμνασίου και του Λυκείου εδώ, στη γειτονιά, οπότε είναι κάπως αντιφατικό [...] Βέβαια, η αλήθεια είναι ότι ανήκει στην κατηγορία των σχολείων τα οποία -δεν ξέρω, μπορεί να επέδρασαν κι άλλοι παράγοντες- ήταν στις κρίσεις των διευθυντών από τα τελευταία στη λίστα των επιθυμιών. (Σχολείο Α Διευθυντής)

Ωστόσο, οι περισσότεροι φιλόλογοι που συμμετέχουν στην έρευνα υποστηρίζουν ότι το Σχολείο Α έχει καλή φήμη, την οποία οι ίδιοι αποδίδουν στο ιδιαίτερο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών του Σχολείου για τους μαθητές, καθώς και στην απουσία ρατσιστικής συμπεριφοράς εκ μέρους των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές:

ΣΑΦ1: *[Ε]ίμαστε άνθρωποι που νοιαζόμαστε και αγαπάμε πάρα πολύ τα παιδιά. Και δεν εκδηλώνονται ρατσιστικές συμπεριφορές εδώ από τους καθηγητές. Έχω πάρα πολλά χρόνια εδώ, και έρχονται παιδιά από απέναντι (σημ. από το Δημοτικό) και λένε «Α, κυρία! Μας είπαν για εσάς, θέλουμε να μας έχετε εσείς. Ότι ξέρουμε ότι έχει αυτούς τους καθηγητές». Επίσης, εμείς ξέρουμε τους απέναντι, ξέρουμε τους δασκάλους. Με τις δασκάλες συνομιλούμε. Μας λένε ότι «Έχω αυτό το παιδί», «Του χρόνου θα σου στείλω εκείνα», «Αυτό έχει πρόβλημα». Εγώ, δηλαδή, έχω επαφές. Περνάω απέναντι. (Σχολείο Α Φιλόλογος 1)*

Το Σχολείο Β είναι ένα ιστορικό σχολείο στο οποίο έχουν φοιτήσει σημαντικές προσωπικότητες του επιστημονικού, καλλιτεχνικού και πολιτικού χώρου. Ωστόσο, τις τελευταίες δεκαετίες η φήμη του Σχολείου έχει αμαυρωθεί, καθώς, όπως η Διευθύντρια υποστηρίζει, η φήμη ενός σχολείου διαμορφώνεται από διάφορους παράγοντες και, συχνά, από απόψεις ανθρώπων που δεν έχουν καμιά σχέση με το Σχολείο. Ένας παράγοντας που επηρέασε καθοριστικά τη φήμη του Σχολείου Β είναι το γεγονός ότι μέχρι το 2009 λειτουργούσε με διπλή βάρδια (πρωί και απόγευμα). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να προσελκύει κυρίως αλλοδαπούς μαθητές, καθώς πολλοί Έλληνες γονείς μετέφεραν τα παιδιά τους σε άλλα σχολεία με πρωινό ωράριο λειτουργίας, εφαρμόζοντας άτυπες πρακτικές επιλογής σχολείου (π.χ. αλλαγή διεύθυνσης κατοικίας). Το Σχολείο δυσφημίστηκε ακόμη εξαιτίας της συμμετοχής των μαθητών του στις καταλήψεις της δεκαετίας του 1990. Ένας επιπλέον επιβαρυντικός παράγοντας, σύμφωνα με τη Διευθύντρια, είναι το γεγονός ότι το Σχολείο συστεγάζεται με άλλα σχολεία.

Ωστόσο, η όχι ιδιαίτερα καλή φήμη του Σχολείου, αν και εδραιωμένη σε μεγάλο βαθμό, φαίνεται να μεταβάλλεται σταδιακά χάρη στην αλλαγή της «κουλτούρας» του Σχολείου, η οποία περιγράφεται από τη Διευθύντρια ως «ανοιχτή» («φιλελεύθερη» αντιμετώπιση των μαθητών, υλοποίηση εξωσχολικών δραστηριοτήτων, συνεργασία του Σχολείου με ποικίλους φορείς κ.ά.). Χάρη στις συγκεκριμένες μικρο-πολιτικές του Σχολείου η φήμη του και η στάση των άμεσα ενδιαφερομένων (γονέων και μαθητών) προς το Σχολείο φαίνεται να βελτιώνονται. Ωστόσο, ο στιγματισμός του Σχολείου εν μέρει παραμένει, όπως σημειώνει η Διευθύντρια.

ΣΒΔ: Το σχολείο μας δεν... Για πάρα πολλά χρόνια έπρεπε να πολεμήσει την κακή του φήμη, η οποία έχει να κάνει με τη δεκαετία του '90, με καταλήψεις, με το ότι ήταν πρωινό-απογευματινό, με το ότι είχε μεγάλο αριθμό μεταναστών σε σχέση με τα γειτονικά σχολεία. Ότι φιλοξενεί τα Εσπερινά (σημ. Εσπερινό Γυμνάσιο και Λύκειο). Είναι ένα σχολείο που ο χώρος που έχει, ο μεγάλος χώρος του σχολείου είναι κι ένας παράγοντας δυσλειτουργίας. Βέβαια, επειδή είχαμε να αντιμετωπίσουμε όλα αυτά τα ζητήματα και είχαμε και μαθητικούς πληθυσμούς αρκετά δύσκολους, σαν σχολείο πιστεύω ότι αναπτύξαμε μια συγκεκριμένη κουλτούρα, μια συγκεκριμένη αντίληψη. Ανοιχτοί προς τα έξω, [ενν. κουλτούρα] συνεργασίας σε μεγάλο βαθμό μεταξύ των συναδέλφων, μεταξύ των σχολείων, μια έτσι πιο φιλελεύθερη αντιμετώπιση των μαθητών. Και αυτό μας βοήθησε. Ούτως ή άλλως, όσοι δεν άντεξαν αυτό το σχολείο έφυγαν. Όσοι έμειναν νομίζω ότι σε μεγάλο βαθμό το έχουν επιλέξει. Όχι μόνο φυσικά για... Γιατί άντεχαν να δουλεύουν εδώ. [...] Νομίζω, είναι ένα σχολείο το οποίο παλεύει χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα και αντιμετωπίζει με επιτυχία τις δυσκολίες. Μπορεί να μην έχει την καλύτερη, αλλά έχει σε μεγάλο βαθμό αποσείσει την πολύ αρνητική φήμη που είχε στο παρελθόν. Βέβαια εδώ ισχύει: «Καλύτερα να σου βγει το μάτι, παρά το όνομα». (Σχολείο Β Διευθύντρια)

ΣΒΦ3: [...] Τελευταία, και με την ανακαίνιση που έγινε και με δραστηριότητες που οργανώθηκαν τα τελευταία 4-5 χρόνια. Και ξαναοργανώθηκε Σύλλογος Γονέων που δεν υπήρχε. Αρχίζει και αλλάζει κάπως. Και κάποιες εκδηλώσεις που κάνουμε στην αυλή του σχολείου, δηλαδή προγράμματα του σχολείου που

συνδυάζονται με τη συμβολή του Δήμου. [...] Είναι ανοιχτές οι εκδηλώσεις, μπορεί να παρακολουθήσει όποιος θέλει. Αυτό σιγά-σιγά βοηθάει, ώστε να αλλάζει η εικόνα και το κλίμα. Και πάντα είναι συνάρτηση όχι μόνο με το τι γίνεται, αλλά και των ανθρώπων που είναι στο σχολείο, που έρχονται στο σχολείο. (Σχολείο Β Φιλολόγος 3)

ΣΒΦ2: Έχει καλή φήμη. Έχω ακούσει από γονείς να μου λένε ότι «Το παιδί μου γυρίζει χαρούμενο» [...] Βέβαια, η αρνητική εντύπωση έρχεται από το Δημοτικό. Τα παιδιά που έρχονται να γραφτούν στην Α΄ Γυμνασίου... Αυτό είναι αρνητικό, το ότι λένε: «Στο X [σημ. το όνομα του Σχολείου Β] θα πας;». «Στο X θα πας;». Όταν έρχονται όμως, όταν έρχεται το ένα παιδί της οικογένειας, ποτέ δε θα διώξει το άλλο παιδί, να το πάει σε άλλο σχολείο. Θα έρθει και το άλλο αδελφάκι μετά. Υπάρχει μια περιρρέουσα φήμη κακή, η οποία δε στηρίζεται κάπου.[...] Το λένε και οι ίδιοι οι γονείς. «Άλλο είδαμε, άλλο είχαμε ακούσει». Αυτό το έχω ακούσει πάρα πολλές φορές από γονείς. (Σχολείο Β Φιλολόγος 2)

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη φήμη του Σχολείου Γ είναι αντιφατικές, αν και όλοι οι ερωτώμενοι συμφωνούν ότι η φήμη του επηρεάζεται από τους γενικότερους λόγους που διακινούνται γύρω από την περιοχή στην οποία εδρεύει το Σχολείο.

ΣΓΦ2: Είναι αλήθεια ότι είναι ένα σχολείο που λειτουργεί καλά. Πάντα λειτουργούσε καλά αυτό το σχολείο, με όλους τους διευθυντές που έχουν αλλάξει. Εγώ έχω ζήσει εδώ τέσσερις αλλαγές. Είναι ένα σχολείο που πάντα λειτουργούσε καλά και νομίζω ότι συγκέντρωνε εδώ καλούς μαθητές. [...] (Σχολείο Γ Φιλολόγος 2)

Η μαρτυρία μιας άλλης φιλολόγου φωτίζει περισσότερο τους λόγους που διακινούνται γύρω από το Σχολείο Γ και το Σχολείο Β, στο οποίο εργαζόταν πριν να τοποθετηθεί στο Σχολείο Γ. Οι συγκεκριμένοι λόγοι φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικά τις συνθήκες εκπαιδευτικής διακυβέρνησης στις οποίες λειτουργούν τα δύο σχολεία, μέσω της διαρροής μαθητών προς άλλα σχολεία.

ΣΓΦ1: Το X [σημ. το όνομα του Σχολείου Β] ήταν από τότε «πάτος», με την έννοια ότι κάνουμε ψυχολογική υποστήριξη και δεν πάμε να τους μάθουμε πράγματα. Εκεί είμαστε γονείς, δεν είμαστε εκπαιδευτικοί. Τότε ακουγόταν ότι είναι πολύ καλά στο X [σημ. το όνομα του Σχολείου Γ], αλλά δεν το

διαπίστωσα όταν ήρθα. Ήρθα και βρήκα ένα ίδιο πράγμα, ίσως λίγο καλύτερη η ποιότητα εδώ. Τελικά, ίσως ήταν η φήμη: «Πάμε στο Χ [σημ. το όνομα του Σχολείου Γ] που είναι καλό σχολείο» [...] Δεν το διαπίστωσα όμως. [...] Θα σας πω από όσα μου λένε τα γειτονόπουλά μου: γονείς που πρέπει να τα φέρουν εδώ, αποφεύγουν να τα φέρουν. Δε λέω 100%, αλλά έχω ακούσει περιπτώσεις που θέλουν να τα πάνε αλλού. (Σχολείο Γ Φιλολόγος 1)

Την παραπάνω άποψη επιβεβαιώνει ο Διευθυντής του Σχολείου Γ. Στο απόσπασμα που ακολουθεί ο Διευθυντής περιγράφει γλαφυρά τον τρόπο με τον οποίο η αρνητική φήμη του Σχολείου προκαλεί τη μετακίνηση ενός σημαντικού αριθμού μαθητών (οι οποίοι θα έπρεπε να εγγραφούν στο Σχολείο Γ, σύμφωνα με τη χωροταξική κατανομή των μαθητών) προς τα Πρότυπα και τα Πειραματικά σχολεία του Κέντρου. Η περιγραφή του αποκαλύπτει τον ανταγωνισμό μεταξύ των σχολείων του Κέντρου, τον οποίο εντείνουν οι πρακτικές γονεϊκής επιλογής σχολείου:

Ερευνήτρια: Έχετε διαρροή μαθητών προς ιδιωτικά σχολεία, Πειραματικά ή Πρότυπα;

ΣΓΔ: Φεύγουνε. Εμένα πέρυσι φύγανε σχεδόν είκοσι παιδιά για τα Πρότυπα με την κλήρωση. Κι ένα ή δύο παιδάκια πήγανε στα Μουσικό σχολείο. Για ιδιωτικό σχολείο έφυγε ένα. Αλλά δεν είμαι βέβαιος ότι έφυγε για να πάει στο ιδιωτικό ή έφυγε για να πάει σε άλλο σχολείο. Κι όταν έφυγαν κάποια για τα Πρότυπα, από τη μια στεναχωρήθηκα γιατί μειώθηκε ο αριθμός των μαθητών μας, από την άλλη χάρηκα, γιατί είπα: «Πάρτε τα κι εσείς, για να δείτε με τι υλικό δουλεύουμε». Παλιότερα έκαναν «παιδομάζωμα» και έπαιρναν τον «αφρό». Τώρα παίρνουν το στιδήποτε¹⁰⁰. (Σχολείο Γ Διευθυντής)

Δύο άλλες φιλόλογοι θεωρούν ότι το Σχολείο Γ έχει καλή φήμη και αποδίδουν τη θετική εικόνα του Σχολείου στις προσπάθειες των εκπαιδευτικών και της Διεύθυνσης του Σχολείου, στην καλή λειτουργία του, στην κουλτούρα ομαδικότητας που έχει αναπτύξει, καθώς και στην άρτια επαγγελματική κατάρτιση και την αφοσίωση κάποιων εκπαιδευτικών στο έργο τους:

Ε(ρευνήτρια): Πιστεύετε ότι το σχολείο έχει καλή φήμη στην περιοχή;

¹⁰⁰ Σημειώνεται ότι την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας οι μαθητές εισάγονταν στα Πρότυπα Σχολεία με κλήρωση και όχι με εξετάσεις.

ΣΓΦ3: Πιστεύω πως ναι, χωρίς όμως και κάτι το ιδιαίτερο [...] Και ακούμε καλά λόγια από γονείς. Και έρχονται γονείς στην αρχή της χρονιάς που θέλουν να φέρουν τα παιδιά τους εδώ, που έχουν στείλει τα απολυτήρια σε άλλο σχολείο. Μπορεί να μην είναι υψηλός ο αριθμός, αλλά έχει τύχει. Δεν ξέρω πολλές περιπτώσεις γονιών που θέλουν να πάρουν το παιδί τους από το σχολείο, ίσως μία-δύο που έχουν πει: «Δε θέλω το παιδί μου να έρθει σε αυτό το σχολείο». Για να μην είμαι και απόλυτη, αυτά τα τέσσερα χρόνια που είμαι εγώ στην υποδιεύθυνση του σχολείου, να είναι 1-2 περιπτώσεις. Για να μην είμαι απόλυτη. Αντίθετα, έχω ακούσει γονείς που θέλουν να τα φέρουν.

Ε: Μάλλον έχει καλή φήμη, λοιπόν.

ΣΓΦ3: Καλή φήμη, χωρίς να είναι το «κολέγιο». Να μην τρελαθούμε!

Ε: Και αυτή η καλή φήμη πού πιστεύετε ότι οφείλεται;

ΣΓΦ3: Εγώ πιστεύω στην προσπάθεια που κάνουμε όλοι μας. Όλοι μας. Από τη Διεύθυνση μέχρι τον Σύλλογο. Κι όλο το προσωπικό. Και τη φύλακα θα βάλω μέσα και την καθαρίστρια θα βάλω. Όλοι. Και λειτουργούμε, καλά. Ομαλά. [...] Πιστεύω ότι είναι αυτό: Λειτουργούμε ομαδικά. (Σχολείο Γ Φιλολόγος 3/Υποδιευθύντρια)

ΣΓΦ4: Δεν πιστεύω ότι έχει κακή φήμη, αλλά σίγουρα όλα τα σχολεία, λόγω περιοχής, φορτώνονται αυτό, το της περιοχής: «Τι θα 'ναι εκεί πέρα, τώρα; Τι θα 'ναι;» [...] Έχει πάρα πολύ καλό εκπαιδευτικό δυναμικό. [...] Έχουμε ανθρώπους που έχουν φοβερή κατάρτιση. Και κάνουν εθελοντικό έργο πέρα από το ωράριό τους. Πραγματικά, αφοσιωμένοι στο έργο τους. (Σχολείο Γ Φιλολόγος 4)

Το Σχολείο Δ παρουσιάζεται από τη Διευθύντρια ως ένα σχολείο με καλή φήμη, από τη λειτουργία του οποίου είναι ικανοποιημένοι οι περισσότεροι γονείς, οι Σχολικοί Σύμβουλοι ή οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου¹⁰¹. Παράγοντας που βελτιώνει τη φήμη του Σχολείου Δ φαίνεται πως είναι η υλοποίηση εξωσχολικών

¹⁰¹ Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η Διευθύντρια του Σχολείου Δ δεν εκφράζει μια ανταγωνιστική στάση απέναντι στα άλλα σχολεία της περιοχής, καθώς τα θεωρεί όλα «καλά», άποψη την οποία δε φαίνεται να συμμαρτίζεται η φιλόλογος ΣΔΦ4. Πρέπει βέβαια να σημειωθεί ότι η ίδια είχε διατελέσει διευθύντρια ενός γειτονικού σχολείου στο πρόσφατο παρελθόν.

δραστηριοτήτων και εκπαιδευτικών επισκέψεων, αλλά και το ιδιαίτερο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την ασφάλεια των μαθητών.

Ε: *Τώρα, στην εποχή μας, ποια φήμη πιστεύετε ότι έχει το σχολείο στην περιοχή;*

ΣΔΔ: *Αυτήν που έχουν όλα τα σχολεία της περιοχής. Όλα τα σχολεία της περιοχής είναι καλά. Δεν υπάρχει φήμη «Α, αυτό όχι, εκείνο...». Όλα τα σχολεία είναι καλά. [...].*

Ε: *Διαρροή μαθητών προς άλλα σχολεία έχετε;*

ΣΔΔ: *Όχι, δεν έχουμε καθόλου. Ίσα-ίσα που θέλουν από άλλα σχολεία να έρθουν εδώ. Δεν μπορώ να τους πάρω όλους. Εντάξει, μπορώ, αλλά δεν είναι σωστό για τα άλλα σχολεία να δίνω εγώ χαρτιά ότι τους δέχομαι. Τους παίρνω, αφού τους αφήσουν. (Σχολείο Δ Διευθύντρια)*

ΣΔΦ3: *Το σχολείο έχει πολύ καλή φήμη, γιατί έχει πολύ καλό εκπαιδευτικό προσωπικό. Γίνονται πολλές καλλιτεχνικές εκδηλώσεις. Οι καθηγητές, εμείς, και στις εκδρομές τα πηγαίναμε, τα πηγαίναμε τα παιδιά σε προγράμματα, σε Μουσεία, σε χώρους ψυχαγωγίας. [...] Κι απ' ό,τι ξέρω, και οι γονείς μου λένε ότι είναι πολύ ικανοποιημένοι από τους εκπαιδευτικούς. (Σχολείο Δ Φιλολόγος 3)*

ΣΔΦ4: *Από τα πολύ καλά σχολεία, όλοι έχουν ένα όνειρο να έρθουν εδώ. Τα σχολεία που είναι κάτω από τη Χ [σημ. μια κεντρική οδό της περιοχής] - κι εγώ σιγά-σιγά τα μαθαίνω αυτά - στην περιοχή που λέμε του Χ [σημ. μια γειτονική του Σχολείου Δ περιοχή], θεωρούν ότι είναι λίγο πιο άγρια η κατάσταση. [...] Πολύ καλό σχολείο, πολύ καλό σχολείο. Πολύ καλό σχολείο, νιώθουν ασφάλεια οι γονείς. Ξέρουν: Λείπει παιδί θα πάρουμε τηλέφωνο. Δεν ήρθε το παιδί, θα ενημερώσουμε. [...] Είναι σαν να πηγαίνει (το παιδί) σε ιδιωτικό. (Σχολείο Δ Φιλολόγος 4)*

Ωστόσο, το επόμενο απόσπασμα αναδεικνύει ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη φήμη του Σχολείου Δ δε συγκλίνουν απόλυτα. Όπως ισχυρίζεται η φιλόλογος ΣΔΦ2, οι αρνητικοί λόγοι που διακινούνται σχετικά με την περιοχή στην οποία εδρεύει το Σχολείο επηρεάζουν αρνητικά τη φήμη του:

Ε: *Ποια είναι η φήμη του σχολείου σήμερα; Έχετε άποψη;*

ΣΔΦ2: Δεν ξέρω. Στους κατοίκους της περιοχής πρέπει να είναι μέτρια: ούτε κάτι εξαιρετικό ούτε κάτι άσχημο. Ευρύτερα, όμως, και μόνο το όνομα της Χ [σημ. το όνομα της περιοχής στην οποία εδρεύει το Σχολείο Δ] που το συνοδεύει... Υπάρχει η αντιμετώπιση ότι είναι γειτονιές χαμηλές, χωρίς επίπεδο. (Σχολείο Δ Φιλολόγος 2)

Τα ευρήματα που παρουσιάστηκαν σε αυτήν την υποενότητα αναδεικνύουν ότι τα Σχολεία που συμμετέχουν στην παρούσα έρευνα προσπαθούν να κατασκευάσουν μια «καλή» φήμη, ακολουθώντας συγκεκριμένες στρατηγικές, δείχνοντας ενδιαφέρον για τους μαθητές, προσφέροντάς τους συναισθηματική υποστήριξη και ασφάλεια, και υλοποιώντας εξωσχολικές δραστηριότητες και δράσεις. Για να επιτύχουν αυτούς τους στόχους συχνά συνεργάζονται με διάφορους φορείς, επιστρατεύοντας τους συνήθως περιορισμένους κοινωνικούς πόρους που έχουν στη διάθεσή τους. Οι δραστηριότητες και οι συνεργασίες των τεσσάρων σχολείων που συμμετέχουν στην έρευνα θα περιγραφούν στην επόμενη υποενότητα.

8.3.2. Μικρο-πολιτικές των Σχολείων

8.3.2.1. Πρακτικές άμεσης γνωστικής υποστήριξης των μαθητών

Η μαθησιακή υποστήριξη των μαθητών που φοιτούν στα σχολεία του δείγματος κρίνεται από τους συμμετέχοντες στην έρευνα ένα δύσκολο έργο, του οποίου η προώθηση από το κράτος χαρακτηρίζεται ανεπαρκής. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση του θεσμού των ΤΥ Ι, για του οποίου την αποτελεσματικότητα οι απόψεις των συμμετεχόντων δε συγκλίνουν. Σύμφωνα με τους Διευθυντές των Σχολείων Α, Β και Γ, η καθυστέρηση της συγκρότησης των ΤΥ Ι αποτελεί σοβαρό πρόβλημα, καθώς το σχολικό έτος 2017-2018 οι ΤΥ άρχισαν να λειτουργούν τον Ιανουάριο του 2018, ενώ το σχολικό έτος 2018-2019 τον Δεκέμβριο του 2018. Σύμφωνα με τον Διευθυντή του Σχολείου Γ, δύο άλλες σοβαρές δυσλειτουργίες των ΤΥ του Σχολείου του είναι το γεγονός ότι η διδάσκουσα φιλόλογος δεν έχει εξειδικευτεί στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, ενώ παράλληλα δεν έχει διανεμηθεί στο Σχολείο σχετικό διδακτικό υλικό. Ωστόσο, θετική είναι η αποτίμηση των ΤΥ από τις περισσότερες φιλόλογους του Σχολείου Γ. Ο Διευθυντής

του Σχολείου Α δηλώνει ότι οι ΤΥ «προχωρούν με δυσκολία», ενώ πιο θετική είναι η άποψη της Διευθύντριας του Σχολείου Β, η οποία, αν και επισημαίνει ότι η λειτουργία τους δεν είναι άρτια, θεωρεί ότι τα αποτελέσματά της στη μάθηση των παιδιών είναι θετικά. Αντίθετη άποψη έχουν κάποιοι από τους φιλόλογους του Σχολείου Β. Τα προβλήματα στην λειτουργία των ΤΥ περιγράφει ο διευθυντής του Σχολείου Γ στο ακόλουθο απόσπασμα:

ΣΓΔ: Κοιτάζτε. Εδώ πέρα δημιουργήθηκε το εξής θέμα -Δε σας μεταφέρω προσωπική μου εμπειρία, γιατί είχαμε μια συνάντηση οι διευθυντές. Σας μεταφέρω ό,τι είπαν και οι άλλοι συναδέλφοι-: Ναι μεν δημιουργήθηκαν αυτές οι ΤΥ, ωστόσο στελεχώνονται από συναδέλφους οι οποίοι ναι μεν είναι φιλόλογοι, αλλά δεν έχουν εμπειρία ή ειδικές γνώσεις πάνω στο συγκεκριμένο αντικείμενο. [...] Δεν υπάρχει υποστήριξη, κάποιο βιβλίο. (Σχολείο Γ Διευθυντής)

Για την υποστήριξη των αλλόγλωσσων μαθητών ή μαθητών με αυξημένες μαθησιακές ανάγκες επιστρατεύονται εκπαιδευτικοί των Σχολείων, οι οποίοι προσφέρουν άτυπα μαθήματα ελληνικής γλώσσας ή φροντιστηριακού τύπου μαθήματα σε μαθητές που έχουν ανάγκη από εξατομικευμένη βοήθεια. Πρόκειται για άτυπες πρακτικές υποστήριξης των μαθητών που στηρίζονται στον εθελοντισμό των εκπαιδευτικών, ή πρακτικές με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί καλύπτουν άτυπα το υποχρεωτικό διδακτικό τους ωράριο¹⁰². Ωστόσο, η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε αλλόγλωσσους μαθητές - εντός και εκτός της σχολικής τάξης- θεωρείται από τους περισσότερους φιλόλογους ένα έργο που υπερβαίνει την επαγγελματική εξειδίκευσή τους, εφόσον ανήκει σε ένα άλλο επαγγελματικό πεδίο: αυτό των φιλόλογων που έχουν εξειδικευθεί στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.

ΣΑΦ4: [Δ]εν ξέρω αν μπορούμε, αν είμαστε καταρτισμένοι να το κάνουμε. Δεν ξέρω κατά πόσο μπορεί να αποδώσει κάτι τέτοιο. Δεν έχουμε εκπαιδευθεί να κάνουμε κάτι τέτοιο. Το κάνουμε εμπειρικά ίσως. (Σχολείο Α Φιλόλογος 4)

¹⁰² Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του Σχολείου Β, στο οποίο φιλόλογος που ασκούσε αποκλειστικά διοικητικά καθήκοντα υποστήριζε συστηματικά αλλόγλωσσους μαθητές, έχοντας επωμιστεί το κόστος αγοράς πολλών σχετικών βιβλίων που δεν παρέχονται από το κράτος (ένα μέρος των εξόδων κάλυψε το ίδιο το Σχολείο).

ΣΑΦ1: *Και να σας πω και κάτι άλλο; Δεν ξέρω και τον τρόπο. Δεν είμαι δασκάλα. Πώς θα μάθω σε ένα παιδί τα ελληνικά από την αρχή; Η γλώσσα κατακτιέται κάπως. Κάπως το κάνουν στο Δημοτικό. Δηλαδή πρέπει να πάρω το βιβλίο «Ελληνικά για ξένους». Δεν το έχω κάνει όμως [...]. Ζητάνε πολλά από εμάς όποιοι τα ζητάνε. Εμείς έχουμε μια τάξη να παλέψουμε. Μακάρι να μπορούσαμε, να ξέραμε τον τρόπο. (Σχολείο Α Φιλολόγος 1)*

Τα παραπάνω αποσπάσματα -μεταξύ άλλων- αναδεικνύουν τη συνθετότητα του καταμερισμού εργασίας που παρατηρείται πλέον στα δημόσια σχολεία. Αυτή η συνθετότητα φαίνεται να δημιουργεί την ανάγκη χάραξης συνόρων μεταξύ των ήδη υπάρχουσών και των νέων κατηγοριών εκπαιδευτικών που αναδύονται στις σύγχρονες συνθήκες λειτουργίας των σχολείων (ή την ανάγκη αναδιάταξης των ήδη υπάρχόντων συνόρων).

8.3.2.2. Δραστηριότητες των Σχολείων εκτός του σχολικού χρόνου και χώρου

Μια βασική πρακτική υποστήριξης και ενσωμάτωσης των μαθητών που χρησιμοποιούν τα Σχολεία είναι οι εξωσχολικές δραστηριότητες και οι εκπαιδευτικές επισκέψεις σε μουσειακούς, αρχαιολογικούς ή εκθεσιακούς χώρους, θέατρα κ.ά. Κατά τη διάρκεια της εμπειρικής έρευνας, το Σχολείο Α πραγματοποιούσε εκπαιδευτικές επισκέψεις, όχι όμως εξωσχολικές δραστηριότητες. Σχετικά με τις εκπαιδευτικές επισκέψεις, οι συνεντευξιζόμενοι του Σχολείου Α αναφέρουν ότι το Σχολείο επισκέπτεται μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους, ενώ παράλληλα παρακολουθεί κάποιες κινηματογραφικές ταινίες και θεατρικές παραστάσεις. Ο Διευθυντής του Σχολείου πιστεύει ότι αυτές οι δραστηριότητες και κυρίως η επαφή με την τέχνη και τον «έξω κόσμο» μπορούν να μετασχηματιστούν σε πολιτισμικό κεφάλαιο για τα παιδιά, κυρίως, αν στη συνέχεια γίνουν αφετηρία για συζήτηση και προβληματισμό στη σχολική τάξη.

ΣΑΔ: *Πιστεύω ότι τα βοηθάνε [ενν. οι εκπαιδευτικές επισκέψεις], αλλά περισσότερο η τέχνη [...] Εγώ πιστεύω πολύ στη σύνδεση με τον έξω κόσμο.*

[...] Όταν εκμεταλλευτεί κάποιος το υλικό και το συζητήσει μετά, σίγουρα μπορεί να τον βοηθήσει να σκεφτεί, να αναλύσει κάτι που είδε, να παρατηρήσει διάφορα πράγματα. Δηλαδή πιστεύω ότι το υλικό μπορεί να παίζει πολύ θετικό ρόλο. Και κυρίως να βγάζει τα παιδιά κάπως από αυτή την καθημερινή ρουτίνα που σίγουρα έχει πολλές πλευρές αρνητικές. (Σχολείο Α Διευθυντής)

Την άποψη του Διευθυντή του Σχολείου Α ότι οι δραστηριότητες εκτός του σχολικού χώρου βοηθούν τα παιδιά να ξεφύγουν από τη σχολική ρουτίνα και να αποκτήσουν πολιτισμικό κεφάλαιο συμμερίζονται οι περισσότεροι συμμετέχοντες στην έρευνα, πολλοί από τους οποίους εκφράζουν μια παραδοσιακή, ανθρωπιστική αντίληψη γι' αυτές. Αρκετοί από τους ερωτώμενους υποστηρίζουν ότι πρόκειται για έναν βιωματικό τρόπο (άτυπης ή μη) μάθησης, ο οποίος σε κάποιες περιπτώσεις συμβάλλει στη σύνδεση του βιώματος με την αφηρημένη γνώση του ΑΠ.

Ερευνήτρια: Πιστεύετε ότι τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από τις εκπαιδευτικές επισκέψεις;

ΣΑΦ4: Πιστεύω ναι, εάν έχουν σχέση με το μάθημα, η αντίστοιχη τάξη να πηγαίνει στην κατάλληλη επίσκεψη.[...]. Και ξεφεύγουν από τη ρουτίνα του σχολείου. Ανανεώνονται. Και η θεωρία γίνεται πράξη, μπροστά στα μάτια τους. Είναι θετικό. Χρειάζονται τέτοιου είδους δραστηριότητες [...] Δεν μπορούν να κάτσουν σε μια αίθουσα τόσες ώρες [...]. (Σχολείο Α Φιλολόγος 4)

ΣΑΦ2: [B]οηθούν στον εξανθρωπισμό πιο πολύ θα έλεγα. Στην καλλιέργεια πιο πολύ, γενικότερα. (Σχολείο Α Φιλολόγος 2)

Το Σχολείο Β είναι ένα ιδιαίτερα δραστήριο σχολείο που υλοποιεί πολλές εξωσχολικές δραστηριότητες (πολιτιστικά και περιβαλλοντικά προγράμματα, προγράμματα αγωγής υγείας, τοπικής ιστορίας, θεατρικές παραστάσεις, ποιητικές βραδιές κ.ά.). Οι εκπαιδευτικοί αιτιολογούν την επιλογή των συγκεκριμένων μικρο-πολιτικών, διατυπώνοντας το επιχείρημα ότι πρόκειται για πρακτικές ενσωμάτωσης των μαθητών, οι οποίες αποσκοπούν στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους και της ικανότητάς τους να αναλαμβάνουν ρόλους και πρωτοβουλίες. Θεωρούν επίσης ότι μεταβάλλουν τις

συνθήκες της παιδαγωγικής, επικοινωνίας, καθώς εξασθενούν την περιχάραξη στις σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή. Παράλληλα, αποτελούν έναν δημιουργικό τρόπο αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου των μαθητών, κάτι που οι μαθητές δεν μπορούν να επιτύχουν στο οικογενειακό και πολιτισμικό τους πλαίσιο.

ΣΒΦ1: Οτι βοηθάνε, αυτό είναι σίγουρο. Γενικά βοηθάνε. Δε βοηθάνε όλους στον ίδιο βαθμό. Σε τι βοηθάνε και με ποιο τρόπο; Ο ένας τρόπος είναι να προσεγγίσουν τον χώρο του σχολείου και να το αγαπήσουν από δρόμους που δεν το καταφέρνει το μάθημα. Αυτό για μένα είναι πολύ σημαντικό, γιατί βλέπει μαθητές που δεν έχουν σηκώσει ποτέ το χέρι, και στη θεατρική (ομάδα) μπορεί να έχουν 15 ιδέες και οι 7 να είναι εξαιρετικές, να σου δίνουν λύσεις. Αυτά τα παιδιά, λοιπόν, μέσα από αυτούς τους δρόμους που δεν είναι οι κλασικοί, αγαπάνε το σχολείο και αποκτούν αυτοεκτίμηση. Γιατί είναι κι αυτό πάρα πολύ σημαντικό. (Σχολείο Β Φιλολόγος 1)

ΣΒΦ3: Τα οφέλη για τα παιδιά: Κατ' αρχάς, κοινωνικοποιούνται καλύτερα, μαθαίνουν να συνεργάζονται. Ορισμένα παιδιά μαθαίνουν πράγματα. Ας πούμε, είναι ένας μαθητής που δεν μπορεί να σου γράψει περισσότερο από τρία. Μαθαίνει ρόλο μεγάλο κιόλας, απ' έξω και τον λέει και τον παρουσιάζει όπως πρέπει. Για κάποια άλλα παιδάκια είναι η μόνη τους ευκαιρία να ξεχωρίσουν σε κάτι.[...] Για κάποια είναι η διασκέδασή τους. Δεν πάνε πουθενά, δε βλέπουν τίποτα άλλο. Εκτός από την τηλεόραση και τα παιχνίδια στον υπολογιστή δεν έχουν καμιά άλλη δραστηριότητα. (Σχολείο Β Φιλολόγος 3)

Σημαντικό είναι το γεγονός ότι η υλοποίηση εξωσχολικών δραστηριοτήτων αποτελεί έναν παράγοντα διαμόρφωσης της κουλτούρας του Σχολείου Β, όπως υπογραμμίζει η Διευθύντρια στο παρακάτω απόσπασμα.

ΣΒΔ: Καταρχάς, θα σου πω τι κερδίζει το σχολείο. Δημιουργείται μια κουλτούρα που έχει να κάνει με τις δράσεις. Τα παιδιά είναι θετικά στο να αφιερώσουν τον χρόνο τους, στο να καταβάλουν προσπάθεια. Μέσα στην ομάδα πρώτα από όλα ανακαλύπτουν δεξιότητες, καλλιεργούν δεξιότητες, είτε μουσικές είτε χορευτικές είτε οτιδήποτε. Μαθαίνουν να συνεργάζονται, παίρνουν γνώσεις μέσα από μια φιλική σχέση πρώτα απ' όλα με τους καθηγητές που συμμετέχουν στο πρόγραμμα, στη συνέχεια με το σχολείο. Εγώ θεωρώ ότι

είναι πολύ σημαντικά. Είναι πολύ σημαντικά. Και τη στιγμή εκείνη, που το παίρνουν πάνω τους τα παιδιά το πρόγραμμα, για να το διεκπεραιώσουν, εκεί ξέρεις ότι έχεις πετύχει τον στόχο. (Σχολείο Β Διευθύντρια)

Μια από τις φιλολόγους δηλώνει ότι προσπαθεί να συνδέσει τις εξωσχολικές δραστηριότητες με το ΑΠ, προκειμένου να υποστηρίξει και γνωστικά τους μαθητές. Στον λόγο της εκπαιδευτικού, η εφαρμογή της συγκεκριμένης πρακτικής υποστηρίζεται από έναν παραδοσιακό ανθρωπιστικό λόγο σχετικά με την καλλιέργεια του «ήθους» των μαθητών.

ΣΒΦ2: (Προσφέρουν) Πάρα πολλά, πάρα πολλά. Καταρχάς, θεωρώ ότι μαθαίνουν στη συλλογικότητα. Είναι αυτό που λένε «ποιώ το ήθος». Μέσα από αυτό φτιάχνουν χαρακτήρες τα παιδιά, διαμορφώνουν χαρακτήρες. [...] [Μ]ε αφετηρία ένα κείμενο, μέσα από τη Λογοτεχνία, μέσα από τη Γλώσσα, κάνουμε και το αντίστοιχο πολιτιστικό πρόγραμμα. (Σχολείο Β Φιλολόγος 2)

Ωστόσο, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι η σύνδεση των εξωσχολικών δραστηριοτήτων με την επίσημη γνώση του ΑΠ είναι δυσχερής, καθώς οι γνώσεις που τυχόν προσκτώνται φαίνεται να είναι συνήθως αποσπασματικές και εξαρτημένες από το τοπικό πλαίσιο πρόσκτησής τους, δηλαδή προσιδιάζουν σε αυτό που ο Bernstein (2000) ονομάζει «οριζόντιο λόγο».

ΣΒΦ1: Μπορούν να πάρουν και κάποιες γνώσεις. Ελάχιστες σε σχέση με το τι θα έπρεπε. Δηλαδή εμένα, μου έχουν τύχει παιδιά να παίζουν στην «Ανάκριση» που έχει να κάνει με τους Εβραίους, του Πέτερ Βάις, και να σε ρωτάνε μετά πράγματα που είχαν μάθει κι απέξω. Εντάξει. Είναι πολύ μικρή η δόση που παίρνουν σε σχέση με το τι θα έπρεπε να παίρνουνε. (Σχολείο Β Φιλολόγος 1)

Στο Σχολείο Γ υλοποιείται ένας μικρός αριθμός εξωσχολικών δραστηριοτήτων οι οποίες ωστόσο δεν προσελκύουν σημαντικό αριθμό μαθητών. Σύμφωνα με τον Διευθυντή, η υλοποίηση εξωσχολικών δραστηριοτήτων αποσκοπεί κυρίως στην «κοινωνικοποίηση» των μαθητών μέσα από διαδικασίες που αλλάζουν τους όρους της παιδαγωγικής επικοινωνίας («στο πρόγραμμα που είναι πιο χαλαρά τα πράγματα»), όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Διευθυντής).

ΣΓΔ: Η κοινωνικοποίηση που γίνεται εδώ είναι σημαντική. Σας είπα, αυτά τα παιδιά μαθαίνουν ελληνικά, πηγαίνουν σε ελληνικό σχολείο, [ωστόσο] έχουν τη νοοτροπία του σπιτιού τους. Όταν όμως δουλεύουν όλα μαζί στο πρόγραμμα,

αποκτούν ομαδικότητα και κοινωνικοποιούνται. Είναι σημαντικό σαν εμπειρία και σαν κουλτούρα. Να συνεργαστώ εγώ που είμαι Πακιστανός με τον άλλο που είναι Αλβανός. Αυτό θα αναγκαστούν να κάνουν αύριο, μεθαύριο, όταν βγουν έξω από το σχολείο, το οποίο μέσα από το μάθημα, με τον τρόπο που γίνεται, δεν το μαθαίνουν εύκολα. Στο πρόγραμμα όμως που είναι πιο χαλαρά τα πράγματα, εγώ έχω κι αυτόν τον στόχο. Να δεχθούν τον άλλο. Δε με ενδιαφέρει να γίνουν κολλητοί, να γίνει κολλητός με εκείνον που θέλει. Όμως να συνεργαστεί με τον άλλο, για να κάνει μια δουλειά. (Σχολείο Γ Διευθυντής)

Οι εξωσχολικές δραστηριότητες και οι εκπαιδευτικές επισκέψεις θεωρούνται επίσης ένας βιωματικός τρόπος προσέγγισης της γνώσης και πρόσκτησης πολιτισμικού κεφαλαίου, το οποίο οι μαθητές δεν μπορούν να αποκτήσουν στο οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον. Εκλαμβάνονται ακόμη ως μέσο απόκτησης των κανόνων αναγνώρισης κάποιων εξειδικευμένων πλαισίων πέραν του σχολικού (π.χ. του κινηματογράφου). Ωστόσο, όπως αναδεικνύεται στο επόμενο απόσπασμα, οι προσπάθειες του σχολείου να εξοικειώσουν τους μαθητές με πολιτιστικούς εξωσχολικούς χώρους συχνά προσκρούουν στην έλλειψη πολιτισμικού κεφαλαίου και στην αδυναμία των μαθητών να ξεφύγουν από το τοπικό πλαίσιο πρόσκτησης της βιωματικής γνώσης («να τραγουδήσουμε» και «να δούμε ζωάκια»). Στο παρακάτω απόσπασμα αναδεικνύεται ο αναπαραγωγικός ρόλος του σχολείου, το οποίο, σύμφωνα με την εκπαιδευτικό, μέσω αυτών των δραστηριοτήτων μπορεί να υποστηρίξει μόνο τους μαθητές που προέρχονται από ένα ευνοημένο οικογενειακό περιβάλλον.

ΣΓΦ1: *Ελάχιστα παιδιά (ωφελούνται). Αυτά που έρχονται προετοιμασμένα και ξέρουν τι πάνε να δούνε και γιατί πάνε να το δούνε. Οι υπόλοιποι που πάμε στη Γεωπονική Σχολή ίσα για να τραγουδήσουμε στο λεωφορείο και να πάμε να δούμε τα ζωάκια, όχι. Και θα πρέπει να γίνονται δραστηριότητες που να ενδιαφέρουν τα ίδια τα παιδιά, και όχι να τις ξεκινάμε εμείς. Γιατί τα παιδιά βαριούνται. [...]. Γιατί δεν έχουν τις προσλαμβάνουσες. Παιδιά που έχουν πάει με τους γονείς τους κι έχουν δει και κανά δυο θεατρικές παραστάσεις κι έχουνε πάει και σε κανά δυο μουσεία, ανταποκρίνονται καλύτερα, είναι και πιο ήσυχα. Τα υπόλοιπα που με τους γονείς τους πάνε μέχρι τη θάλασσα για μπάνιο ή μέχρι το δάσος για να περπατήσουν μόνο ή δεν ξέρουν από πιο οργανωμένα*

πράγματα, έρχονται για τη φασαρία και τη διασκέδαση. (Σχολείο Γ Φιλόλογος 1)

Στο Σχολείο Δ υλοποιούνται αρκετά εξωσχολικά προγράμματα, καθώς και πολλές εκπαιδευτικές και διδακτικές επισκέψεις. Η Διευθύντρια παρουσιάζει αυτές τις δράσεις ως μέσο απόκτησης πολιτισμικού κεφαλαίου, το οποίο μπορεί να αναδειχθεί στη μετέπειτα ζωή των μαθητών. Αποτελεί επίσης έναν εναλλακτικό τρόπο προσέγγισης των μαθητών που ενέχει στοιχεία θεραπευτικής πρακτικής: το σχολείο διαμορφώνει ένα πιο ελκυστικό πλαίσιο για τους μαθητές, εμπειρίες και αναμνήσεις που θα τους συνοδεύσουν στην ενήλικη ζωή τους. Ουσιαστικά, σύμφωνα με τη Διευθύντρια, αυτές οι δραστηριότητες συνιστούν πρακτικές συμπερίληψης κυρίως των μαθητών με τις πιο χαμηλές επιδόσεις, οι οποίοι, λόγω των «φυσικών», «εγγενών» αδυναμιών τους δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του ΑΠ. Η φυσικοποίηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων είναι εμφανής στον λόγο της.

ΣΔΔ: Εδώ, στο συγκεκριμένο σχολείο τούς αρέσουν αυτά τα πράγματα. Γι' αυτό και έχουμε πάρα πολλές εκδηλώσεις και τους πηγαίνουμε παντού: και στο θέατρο και στο «Χ»¹⁰³ που κάνουν κάποια προγράμματα. Βλέπω ότι οι καθηγητές έχουν πάρα πολλή όρεξη γι' αυτά τα πράγματα και είναι καλό αυτό. Γιατί το σχολείο δεν είναι μόνο να μάθουν Μαθηματικά, Γλώσσα και Αρχαία - που βέβαια χρειάζονται, και αυτός είναι ο ρόλος του σχολείου-. Αλλά ταυτόχρονα αυτά που θα μείνουν στα περισσότερα παιδιά είναι αυτές οι επισκέψεις που κάνουμε στα διάφορα μέρη.[...] Τους μένουνε, τους μένουνε αυτά. Πιστέψτε με. Μπορεί να μη δείχνουν ενδιαφέρον για το σχολείο, γιατί ίσως δεν τα καταφέρνουνε. Γιατί είναι έτσι η δομή του σχολείου, που δεν τα προωθεί λιγάκι, δεν τα αγκαλιάζει να τους πει: «Δεν πειράζει, έως εδώ, έως εκεί». Έχουν την πίεση των γονιών τους που θέλουν όλοι τα παιδιά τους να είναι άριστα και δεν καταλαβαίνουν ότι δεν μπορεί να γίνει αυτό το πράγμα. Και δεν μπορεί όλοι να σπουδάσουν. Υπάρχουν κι άλλα επαγγέλματα. Για κάποιο παιδί που δεν μπορεί να σπουδάσει μπορεί να είναι πάρα πολύ καλό να

¹⁰³ Η Διευθύντρια αναφέρει το όνομα μιας ΜΚΟ, η οποία –μεταξύ άλλων- προσφέρει σε σχολεία εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν άμεση σχέση με το επίσημο ΑΠ. Π.χ. διδασκαλία γλωσσικών φαινομένων μέσω δραματοποίησης και άλλων βιωματικών τεχνικών μάθησης.

πάει να γίνει υδραυλικός, ηλεκτρολόγος. Και να διαπρέψει κι εκεί, πάνω στη δουλειά του. Αλλά αυτά τους μένουν, πιστέψτε με. (Σχολείο Δ Διευθύντρια)

Σύμφωνα με τη φιλόλογο που πρωτοστατεί στην υλοποίηση εξωσχολικών δραστηριοτήτων (ΣΔΦ2), αυτές αποτελούν μέσο καλλιέργειας γνωστικών και ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων (αυτοπεποίθησης, εξωστρέφειας).

ΣΔΦ2: Κερδίζουν, τα ίδια το λένε. Απλώς δεν έχουν μεγάλη συμμετοχή. Κατ' αρχάς, ανοίγει το μυαλό τους, σκέφτονται πράγματα που δεν είχαν σκεφτεί ποτέ, προβληματίζονται. Αποκτούν άνεση στο να μιλάνε, να συζητάνε, να λένε τη γνώμη τους, μια σχετική αυτοπεποίθηση, ομαδικότητα. Μπαίνουν στη διαδικασία να ψάξουν στο Διαδίκτυο, για να βρουν κάτι ωφέλιμο. (Σχολείο Δ Φιλολόγος 2)

Το παρακάτω απόσπασμα από τη συνέντευξη με τη Σχολική Σύμβουλο 2 συνοψίζει τον τρόπο με τον οποίο οι δρώντες του μικρο-επιπέδου (εκπαιδευτικοί και Διευθυντές) και του μεσο-επιπέδου (Σχολικές Σύμβουλοι) αντιλαμβάνονται τις εξωσχολικές δραστηριότητες: ως πρακτική βιωματικής μάθησης, καλλιέργειας κοινωνικών δεξιοτήτων και απόκτησης κοινωνικών και πολιτισμικών εμπειριών. Ουσιαστικά, πρόκειται για πρακτικές που φέρνουν τους μαθητές σε επαφή με τον «πραγματικό» κόσμο και την «αληθινή» ζωή, στο πλαίσιο των σύγχρονων παγκοσμιοποιημένων κοινωνιών.

ΣΣ2. Εγώ γενικά είμαι πάντα θετική σε όλα αυτά [ενν. τις εξωσχολικές δραστηριότητες]. Θεωρώ ότι βοηθούν τα παιδιά, πρώτα-πρώτα γιατί μαθαίνουν βιωματικά. Είναι πολύ σημαντικό να μαθαίνουν βιωματικά, είναι πολύ σημαντικό να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, να βλέπουν στην πράξη ότι η μάθηση δεν είναι ένας χώρος που περιορίζεται στους τέσσερις τοίχους. Και τους δίνει μια σφαιρικότερη καλλιέργεια, βλέπουν κι άλλους κόσμους που με τίποτα δε θα μπορούσαν να τους δουν αλλιώς. Επίσης πιστεύω ότι τους διδάσκουν κοινωνικοποίηση και κοινωνικότητα. Δηλαδή βγαίνοντας από τους τοίχους του σχολείου ακόμα και στις σχέσεις που έχουν με τους συμμαθητές τους και με τον εκπαιδευτικό που είναι μαζί τους, αναπτύσσονται άλλου είδους γνώσεις: ενσυναίσθησης, κοινωνικής νοημοσύνης, τις οποίες, ζώντας αποκλειστικά και μόνο μέσα στο σχολείο, δεν μπορούν να τις έχουν. Διευρύνονται οι ορίζοντες τους. Θεωρώ ότι αυτές είναι οι κύριες πηγές γνώσης αυτή τη στιγμή. Και κυρίως συγκρίνουν «τι ξέρω εγώ» και «τι ξέρει το άλλο

παιδάκι από το άλλο σχολείο, την άλλη γειτονιά ή την άλλη χώρα». (Σχολική Σύμβουλος 2)

Οι απόψεις της Σχολικής Συμβούλου 2 φαίνεται να αντανακλούν λόγους που προέρχονται από την προοδευτική παιδαγωγική (Sharp, Rachel, & Green, 1975) από τον ηγεμονικό λόγο των εθνικών ΑΠ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003, 2011) και των υπερεθνικών πολιτικών για τη γνώση (π.χ. European Commission, 2018· OECD, 2018a). Οι συγκεκριμένοι λόγοι προβάλλουν την ανάγκη για εφαρμογή της βιωματικής μάθησης και επέκτασης του χρόνου και του χώρου της μάθησης πέραν του σχολικού προγράμματος και των σχολικών «τειχών». Ωστόσο, η επισήμανση της Σχολικής Συμβούλου 2 ότι οι γνώσεις που αποκτώνται μέσω των εξωσχολικών δραστηριοτήτων είναι «οι κύριες πηγές γνώσης αυτή τη στιγμή» δημιουργεί εύλογο προβληματισμό για τον τρόπο με τον οποίο η ίδια αντιλαμβάνεται την έννοια της «γνώσης» στις σύγχρονες συνθήκες λειτουργίας των σχολείων. Αναδεικνύει επίσης τον μετασχηματισμό που υφίστανται οι επαγγελματικές ταυτότητες των Σχολικών Συμβούλων, οι οποίοι, λειτουργώντας στο μεσο-επίπεδο της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης, φαίνεται να επηρεάζονται περισσότερο από τους ηγεμονικούς λόγους που διακινούνται σε υπερεθνικό επίπεδο (βλ. και Sifakakis et al., 2016)¹⁰⁴.

8.3.2.3. Συνεργασίες των Σχολείων με φορείς

Η συνεργασία των Σχολείων με δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς αποτελούν μέρος των μικρο-πολιτικών που αυτά εφαρμόζουν, προκειμένου να υποστηρίξουν τους μαθητές τους και να βελτιώσουν τη φήμη τους. Τα δεδομένα που περιγράφονται στην παρούσα υποενότητα προέρχονται από τις συνεντεύξεις με τους Διευθυντές των Σχολείων, στους οποίους απευθύνθηκε σχετική ερώτηση.

Το Σχολείο Α συνεργάζεται μόνο με κάποιες δημόσιες και δημοτικές κοινωνικές δομές, προκειμένου να υποστηριχθούν μαθητές του σχολείου που αντιμετωπίζουν σοβαρά οικογενειακά προβλήματα (π.χ. προσωρινή διαμονή κάποιων μαθητών σε κοινωνικές δομές φιλοξενίας).

¹⁰⁴ Η συγκεκριμένη έρευνα αναδεικνύει τον μετασχηματισμό των επαγγελματικών ταυτοτήτων των Διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Sifakakis et al., 2016).

Το Σχολείο Β φαίνεται να είναι το πιο «ανοιχτό» από τα τέσσερα σχολεία της έρευνας σε συνεργασίες με άλλους φορείς. Η συνεργασία με άλλα σχολεία και διάφορους φορείς αναπτύχθηκε ως πρακτική ενσωμάτωσης του μεγάλου αριθμού αλλοδαπών μαθητών που φοιτούσαν στο σχολείο ήδη από τη δεκαετία του 1990, και ως μέσο βελτίωσης της φήμης του Σχολείου που είχε αμαυρωθεί στο παρελθόν¹⁰⁵. Οι συνεργασίες του Σχολείου Β με ποικίλους φορείς καθρεπτίζουν τις νέες συνθήκες εκπαιδευτικής διακυβέρνησης στο αθηναϊκό κέντρο, οι οποίες διαμορφώνονται -μεταξύ άλλων παραγόντων- και από τη διείσδυση ιδιωτικών δρώντων στο πεδίο της δημόσιας εκπαίδευσης, όπως έχει αναδειχθεί από σχετική έρευνα (Τσατσαρώνη κ.ά., 2021).

Πιο συγκεκριμένα, το σχολείο Β έχει αναπτύξει ποικίλες συνεργασίες με δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς, η κατονομασία των οποίων προσκρούει σε ζητήματα ηθικής της έρευνας (τη διατήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων στην έρευνα). Πρόκειται για συνεργασίες αποσκοπούσαν στην αναβάθμιση της υλικοτεχνικής υποδομής του Σχολείου, στην υλοποίηση αθλητικών δραστηριοτήτων στον προαύλιο χώρο του Σχολείου κατά τις απογευματινές ώρες, στη διοργάνωση μουσικής συναυλίας και έκθεσης ζωγραφικής, στην παραγωγή ντοκιμαντέρ κ.ά. Ωστόσο, αυτές οι συνεργασίες δεν έγιναν χωρίς τριγμούς και συγκρούσεις με τους συγκεκριμένους φορείς. Όπως χαρακτηριστικά σχολιάζει η Διευθύντρια του Σχολείου Β, κάποιες δράσεις που αναπτύχθηκαν στον χώρο του Σχολείου από τους εν λόγω φορείς ήταν επιβαλλόμενες «από πάνω προς τα κάτω», με αποτέλεσμα να μην ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και της τοπικής κοινωνίας, ενώ δε διακρίνονταν πάντα από σοβαρότητα και συνέπεια.

Επιπλέον, το Σχολείο Β έχει συνεργαστεί με άλλα γειτονικά σχολεία για την πραγματοποίηση μιας θεατρικής παράστασης και μιας συναυλίας. Σύμφωνα με τη Διευθύντρια, οι συνέργειες με εξωτερικούς της εκπαίδευσης φορείς είναι σε μεγάλο βαθμό απότοκο των σύγχρονων δυσχερών (οικονομικών) συνθηκών, ενώ βασικό κριτήριο επιλογής τέτοιων συνεργασιών είναι ο βαθμός στον οποίο ωφελούνται οι μαθητές από τη συνεργασία. Ένα άλλο κριτήριο επιλογής των συνεργασιών είναι κατά πόσο οι φορείς σέβονται τους όρους που θέτει το σχολείο. Στον λόγο της

¹⁰⁵ Βλ. υποενότητα 8.3.1.

Διευθύντριας αποτυπώνονται τα επαγγελματικά διλήμματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί (και κυρίως οι διευθυντές των σχολείων), όταν διαχειρίζονται τη διείσδυση στο πεδίο της δημόσιας εκπαίδευσης δρώντων που παραδοσιακά δεν ανήκαν σε αυτή (βλ. και Τσατσαρώνη κ.ά., 2021).

ΣΒΔ: Κοίταξε, τώρα το πρωί πήγα στην τράπεζα. Είναι τόσο λίγα πλέον τα χρήματα που διατίθενται στα σχολεία, που δεν είναι εύκολο να αρνηθείς πλέον. Εξετάζεις μια πρόταση. Αλλά βέβαια κάθε φορά αυτό που νομίζω ότι πρέπει να παίζει τον τελικό ρόλο είναι πόσο επωφελείται ο μαθητικός πληθυσμός. Και τι σου ζητούν κάθε φορά. [...] Έχει αλλάξει ο αιώνας. Απαιτεί να κρατάς ισορροπίες με όλους τους διαφόρους που πιστεύουν ότι το σχολείο είναι χώρος που μπορούν να τον χρησιμοποιήσουν για διάφορους δικούς τους σκοπούς.
(Σχολείο Β Διευθύντρια)

Το Σχολείο Γ συνεργάζεται κυρίως με δημόσιους φορείς, η συνεργασία με τους οποίους περιορίζεται σε ζητήματα που αφορούν στην ψυχολογική και κοινωνική υποστήριξη των μαθητών και των οικογενειών τους. Όπως ο Διευθυντής επισημαίνει, η συνεργασία με τέτοιους εξειδικευμένους φορείς κρίνεται αναγκαία, επειδή, κατά την άποψή του, οι μαθητές χρειάζονται τέτοιου είδους υποστήριξη, ενώ οι εκπαιδευτικοί δε διαθέτουν την απαραίτητη εξειδικευμένη γνώση για να προσφέρουν βοήθεια στους μαθητές τους.

ΣΓΔ: Εγώ πιστεύω ότι οι συνάδελφοί μου μπορεί να έχουν καλή πρόθεση, αλλά δεν έχουν εξειδικευμένη γνώση σε αυτό το πράγμα. Μην κοροϊδευόμαστε. Όπως κι εγώ.[...] Από την εμπειρία μου σαν πατέρας, σα δάσκαλος μπορώ να πω κάτι, αλλά δεν είμαι ο εξειδικευμένος επιστήμονας. Και πιστεύω ότι χρειάζεται [...]. Κοιτάζτε, να σας πω: εκείνο που έχω δει εγώ να χρειαζόμαστε έντονα είναι μια υποστήριξη στον τομέα της κοινωνικής ένταξης και στην αντιμετώπιση οικογενειακών προβλημάτων, προβλημάτων εφηβείας κ.λπ., όπως είπαμε. Εδώ τέτοια υποστήριξη, μια κοινωνική λειτουργό, έναν παιδοψυχολόγο δεν έχω.
(Σχολείο Γ Διευθυντής)

Η φοίτηση μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο δημιουργεί επίσης την ανάγκη επικοινωνίας και συνεργασίας του Σχολείου Γ με κάποιους ιδιωτικούς φορείς (κυρίως ΜΚΟ), οι οποίοι στην περίπτωση των προσφύγων μαθητών είναι υπεύθυνοι για την εγγραφή τους στο Σχολείο και για την παρακολούθηση της φοίτησής τους. Ωστόσο, η συνεργασία του Σχολείου με τους συγκεκριμένους

φορείς δεν είναι πάντα αγαστή, καθώς, όπως ο Διευθυντής σημειώνει, η παρέμβαση εξωτερικών φορέων στο πεδίο του δημόσιου σχολείου κάποιες φορές προσβάλλει τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών¹⁰⁶.

Το Σχολείο Δ συνεργάζεται με ΜΚΟ που προσφέρουν ψυχολογική υποστήριξη σε μαθητές και εκπαιδευτικά προγράμματα σε σχολεία. Όπως η Διευθύντρια υπογραμμίζει, η ίδια δεν αποκλείει τη συνεργασία με μη δημόσιους φορείς, εφόσον αυτοί προσφέρουν δωρεάν υποστήριξη στους μαθητές.

ΣΔΔ: Συνεργαζόμαστε πάρα πολύ με το «Χ»¹⁰⁷ που έχει και ψυχολόγους. Κι εγώ στέλνω πάρα πολλά παιδιά εκεί -κατόπιν συνεννόησης με τους γονείς τους- τα οποία βλέπω ότι αντιμετωπίζουν κάποια προβλήματα. [...] Γενικώς έχουμε συνεργασία με πολλούς φορείς. [...] Εάν δεν πληρώνουν (τα παιδιά), δε με προβληματίζει αυτό. Όποιος έχει την καλή θέληση να κάνει κάτι για το καλό των παιδιών, είτε αυτός λέγεται «Νιάρχος», είτε αλλιώς, καλό κάνει. (Σχολείο Δ Διευθύντρια)

Οι μαρτυρίες των Διευθυντών φωτίζουν τις νέες συνθήκες εκπαιδευτικής διακυβέρνησης στις οποίες τα στελέχη της εκπαίδευσης καλούνται να ανταποκριθούν, καθώς και τις μικρο-πολιτικές με τις οποίες τα Σχολεία προσπαθούν να καλύψουν τις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού τους. Αναδεικνύουν ακόμη τις εντάσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους δρώντες που ανήκουν σε διαφορετικά και συχνά ανταγωνιστικά πεδία (π.χ. στο πεδίο της εκπαίδευσης και στο πολιτισμικό/οικονομικό πεδίο στο οποίο ανήκουν κάποιοι φορείς που συνεργάζονται με τα Σχολεία της έρευνας). Αυτές οι εντάσεις ουσιαστικά εκφράζουν τη διαπάλη για τον έλεγχο του πεδίου του συμβολικού ελέγχου (Bernstein, 2001b)¹⁰⁸.

¹⁰⁶ Π.χ. Εκπρόσωπος μιας ΜΚΟ κατηγόρησε το Σχολείο Γ ότι δεν επέδειξε ευαισθησία απέναντι σε πρόσφυγα μαθητή, επειδή το Σχολείο παρέπεμψε τον μαθητή για επανεξέταση στις επαναληπτικές τελικές εξετάσεις.

¹⁰⁷ Η Διευθύντρια κατονομάζει μια ΜΚΟ η οποία παρέχει υπηρεσίες ψυχικής υγείας και υλοποιεί προγράμματα κοινωνικής ένταξης που απευθύνονται σε αποκλεισμένες κοινωνικές ομάδες.

¹⁰⁸ Βλ. υποενότητα 6.2.4.

8.4. Παιδαγωγικές πρακτικές φιλολόγων

8.4.1. Ταξινομήσεις στον χώρο

Σύμφωνα με τις μαρτυρίες των φιλολόγων, κατά τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας οι ταξινομήσεις στον χώρο είναι ισχυρές, καθώς φαίνεται ότι υπάρχουν συγκεκριμένες «αρχές που ρυθμίζουν τη φυσική θέση και τις μορφές της πραγμάτωσής της (π.χ. τη διάταξη των αντικειμένων, τα χαρακτηριστικά τους, τη μεταξύ τους σχέση και τον χώρο στον οποίο συντάσσονται)» (Bernstein, 1990: 34). Η διάταξη των θρανίων, η θέση του πίνακα και της έδρας του εκπαιδευτικού περιγράφονται από τους φιλολόγους ως συγκεκριμένες και σταθερές. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι συνήθως κινούνται μπροστά από τον πίνακα και ανάμεσα στους τοίχους των θρανίων. Συνεπώς, η ταξινόμηση στον χώρο μπορεί να χαρακτηριστεί από μέτρια έως ισχυρή.

8.4.2. Κανόνες επιλογής της γνώσης

Ως προς τους κανόνες επιλογής του διδακτικού υλικού, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι επιλέγουν κείμενα από τα σχολικά εγχειρίδια (Βιβλίο και Τετράδιο Εργασιών). Αρκετοί, ωστόσο, επιλέγουν κείμενα που δεν συμπεριλαμβάνονται στα σχολικά εγχειρίδια. Βασικό κριτήριο επιλογής των κειμένων είναι να είναι κατανοητά και να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των μαθητών (π.χ. ΣΒΦ5), αλλά και στα ενδιαφέροντα των ίδιων των εκπαιδευτικών (π.χ. ΣΑΦ1). Άλλο κριτήριο είναι να συνδέονται με τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα που πρέπει να διδαχθούν (π.χ. ΣΑΦ1, ΣΒΦ2, ΣΓΦ1, ΣΔΦ5), αλλά και με τη θεματολογία της συγκεκριμένης ενότητας (π.χ. ΣΑΦ1, ΣΒΦ2, ΣΒΦ3, ΣΓΦ3, ΣΔΦ4). Ουσιαστικά, με την επιλογή κειμένων που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να εξασθενίσουν την ταξινόμηση μεταξύ της σχολικής και της εξωσχολικής γνώσης.

Ερευνήτρια: *Δικά σου κείμενα τούς δίνεις;*

ΣΓΦ4: *Δικά μου κείμενα: Λοιπόν, Free Press. Τώρα που ξαναβγήκε: τη «Ραδιοτηλεόραση», τη «Σχεδία». Ό,τι αγοράζω στον δρόμο. Γιατί θεωρώ ότι μπορεί να πέσει στα χέρια αυτών των παιδιών μια Free Press, ένα περιοδικό*

δρόμου [...] Πάω και σε άλλα. Αλλά σύγχρονα κείμενα. Από το Διαδίκτυο, αλλά από ιστοσελίδες που γράφονται τώρα. Επίκαιρα κείμενα, που να μπορούν να έχουν πρόσβαση σε αυτά και τα ίδια. (Σχολείο Γ Φιλολόγος 4)

ΣΒΦ5: [...] Επιλέγω τα πιο εύκολα, τα πιο ενδιαφέροντα για τα παιδιά, αυτά που θα τους κινήσουν... θα τους είναι με κάποιο τρόπο γνώριμα. Και αποφεύγω τα πιο δύσκολα κείμενα και αυτά που δεν είναι ιδιαίτερος... που δεν έχουν κάποιο σημείο αναφοράς γι' αυτά. (Σχολείο Β Φιλολόγος 5/Διευθύντρια)

Ωστόσο, μια από τις συμμετέχουσες στην έρευνα (ΣΒΦ2) δηλώνει ότι επιδιώκει μια πιο ισχυρή ταξινόμηση μεταξύ της σχολικής γνώσης και της καθημερινής ζωής των μαθητών. Η συνεντευξιαζόμενη αναφέρει ότι επιλέγει κείμενα «δόκιμου λόγου», δηλαδή κείμενα γραμμένα σε έναν πιο επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα και με περιεχόμενο που δε συνδέεται με την καθημερινή ζωή των μαθητών (Π.χ., Απορρίπτει τα κείμενα μαγειρικής, ακόμη και αν συμπεριλαμβάνονται στα σχολικά εγχειρίδια).

ΣΒΦ2: Ποτέ δε θα επέλεγα ένα κείμενο μαγειρικής. Ποτέ. [...] Γιατί θεωρώ ότι υπάρχουν τόσα κείμενα, τόσα κείμενα λόγιου λόγου, τόσα κείμενα δόκιμα, που μπορούν τα παιδιά να μάθουν και τον δόκιμο λόγο. Τη μαγειρική θα την μάθουν από την τηλεόραση. Γιατί εγώ πρέπει να τους το διδάξω στην τάξη αυτό; Εγώ δε τα χρησιμοποιώ αυτά τα κείμενα. Νομίζω ότι δεν έχουν κανένα όφελος. (Σχολείο Β Φιλολόγος 2)

8.4.3. Κανόνες διαδοχής

Πιο συγκεκριμένα, όλοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι τηρούν τη γραμμική σειρά του σχολικού εγχειριδίου, παρόλο που οι επίσημες οδηγίες (παρέχουν στους/στις εκπαιδευτικούς κάποια αυτονομία ως προς τους κανόνες διαδοχής της εκπαιδευτικής διαδικασίας (προτείνουν εναλλακτικά μια μη γραμμική ακολουθία) (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2016). Οι ερωτώμενοι αποδίδουν αυτή την επιλογή τους στην αδυναμία των μαθητών (αλλά κάποιες φορές και των ίδιων) να διαχειριστούν μια μη γραμμική διάταξη της διδακτέας ύλης. Με την ίδια λογική η πλειονότητα των εκπαιδευτικών απορρίπτει την

επαγωγική πορεία την οποία υπαγορεύουν τα σχολικά εγχειρίδια (Κουτσογιάννης, 2010α), επειδή θεωρεί ότι οι μαθητές δυσκολεύονται να κινηθούν από τις επιμέρους διαπιστώσεις (τα παραδείγματα) στη γενίκευση (κανόνες). Ωστόσο, κάποιους εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν την παραγωγική λογική σε συνδυασμό με την επαγωγική. Ενδεικτικές είναι οι ακόλουθες μαρτυρίες:

ΣΑΦ4: Εγώ ακολουθώ τη σειρά την κανονική, του βιβλίου. [...] Πιστεύω ότι είναι πρόβλημα να αλλάζεις τη σειρά. Δεν τους αρέσει το πίσω-μπρος. [...] Τους μπερδεύει και δεν τους αρέσει. (Σχολείο Α Φιλολόγος 4)

ΣΒΦ2: Νομίζω ότι όπως είναι βαλμένα στο βιβλίο είναι πιο καλά. Δε θέλω να τα μπερδέψω τα παιδιά. Είναι πιο καλά βαλμένα έτσι. Ίσως να οφείλεται στο ότι έχω αφομοιώσει κι εγώ αυτό, με αυτή τη σειρά να το διδάξω. Αν ξέρω κι εγώ κάτι καλά, θα το διδάξω καλά. Αν δεν το ξέρω καλά, ίσως να υπάρχει μετά και μια σύγχυση και να μη το μεταφέρω. Και προτιμώ το σίγουρο. (Σχολείο Β Φιλολόγος 2)

8.4.4. Κανόνες βηματισμού

Στα σχολεία Α, Β και Γ οι περισσότεροι φιλόλογοι ακολουθούν αργό ή μέτριο βηματισμό διδασκαλίας, προκειμένου να δώσουν τη δυνατότητα στους μαθητές τους να προσκτήσουν τη γνώση του ΑΠ. Αντίθετα, στο Σχολείο Δ οι περισσότεροι φιλόλογοι δηλώνουν ότι ακολουθούν κανονικό βηματισμό (ΣΔΦ2 και ΣΔΦ3), ενώ δύο φιλόλογοι δηλώνουν ότι ο ρυθμός της διδασκαλίας τους είναι γρήγορος (ΣΔΦ1 και ΣΔΦ5).

ΣΓΦ1: Και να θες να πας γρήγορα, δεν μπορείς. Πας αργά, και ξανά και ξανά και ξανά. Τα παιδιά δεν ανταποκρίνονται σε έναν γρήγορο ρυθμό. Πάμε αργά. (Σχολείο Γ Φιλολόγος 1)

Ερευνήτρια: Πώς θα χαρακτήριζες τον ρυθμό της διδασκαλίας σου; Αργό ή γρήγορο;

ΣΔΦ4: *Μάλλον γρήγορο. Αλλά πολλές φορές κάνω επαναλήψεις και το αντιλαμβάνονται. Είναι μάλλον γρήγορος, γιατί μας πιέζει και η ύλη.* (Σχολείο Δ Φιλολόγος 4)

Όπως αναδεικνύεται και από το παραπάνω απόσπασμα, η «τυραννία του βηματισμού του αναλυτικού προγράμματος» στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Rose, 2004)¹⁰⁹ δημιουργεί συνθήκες ρύθμισης των αναπλαισιώσεων της γλωσσικής γνώσης στη σχολική τάξη, οι οποίες επηρεάζουν έως ένα βαθμό και τους κανόνες επιλογής της γνώσης. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί, στο πλαίσιο της αυτονομίας που διαθέτουν, επιταχύνουν τον βηματισμό της διδασκαλίας τους προς το τέλος της σχολικής χρονιάς και παραλείπουν μέρος της διδακτέας ύλης που οι ίδιοι δε θεωρούν σημαντική, προκειμένου να μη δημιουργήσουν μαθησιακά κενά στους μαθητές και γνωστικές ασυνέχειες μεταξύ των σχολικών τάξεων και βαθμίδων. Συνεπώς, ο βηματισμός της διδασκαλίας συνδέεται άμεσα και με τους κανόνες επιλογής της γνώσης, όπως αναδεικνύεται στο επόμενο απόσπασμα:

Ε: *Ο ρυθμός της διδασκαλίας σας ποιος είναι;*

ΣΒΦ5: *Αργός. Βεβαίως, όπου μπορεί να επιταχυνθεί η διαδικασία για να καλυφθεί το χαμένο έδαφος, ναι, εκεί θα επιταχύνω. Όπου είναι πιο εύκολο ή λιγότερο σημαντικό, εκεί λειτουργούμε πιο γρήγορα, για να μπορέσουμε να καλύψουμε την ύλη.* (Σχολείο Β Φιλολόγος 5/Διευθύντρια)

Οι φιλόλογοι των συγκεκριμένων σχολείων φαίνεται να αντιμετωπίζουν πρακτικές δυσκολίες και επαγγελματικά διλήμματα σε σχέση με τον βηματισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο γρήγορος βηματισμός που επιβάλλεται από τα

¹⁰⁹ Ο Rose (2004) υποστηρίζει ότι ο γρήγορος ρυθμός της διδασκαλίας τον οποίο υιοθετούν τα σύγχρονα ΑΠ για την προετοιμασία των ελίτ μαθητών για την είσοδό τους στο πανεπιστήμιο, εκτοπίζει τους μαθητές από πιο ευάλωτες ομάδες από τη μαθησιακή διαδικασία, δεδομένου ότι για τις πανεπιστημιακές σπουδές απαιτούνται δύο βασικές ικανότητες: η ικανότητα του φοιτητή να μαθαίνει ανεξάρτητα μέσω της ανάγνωσης και να επιδεικνύει ό,τι έχει μάθει μέσω γραπτών δοκιμασιών. Οι άριστοι μαθητές εξοικειώνονται με την ανάγνωση, κυρίως σιωπηρά, στο σχολείο και στο σπίτι, μέσω μιας άρρητης διαδικασίας, ενός κρυφού αναλυτικού προγράμματος που αποσκοπεί στην κατάκτηση του ακαδημαϊκού κειμενικού είδους. Οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι δεν έχουν αποκτήσει αυτόν τον προσανατολισμό σε προηγούμενα στάδια της εκπαίδευσής τους αδυνατούν να τον επιτύχουν στο σχολείο, εξαιτίας του γρήγορου βηματισμού που επιβάλλει η μεγάλη ποσότητα του περιεχομένου. Πρόκειται για την «τυραννία του βηματισμού του αναλυτικού προγράμματος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση», η οποία οδηγεί στην επιτυχή πρόσκτηση του ακαδημαϊκού γραμματισμού από τα παιδιά της ελίτ και στον αποκλεισμό των άλλων μαθητών από τη δυνατότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης στο πανεπιστήμιο (σ. 92).

κεντρικά σχεδιασμένα ΑΠ και τις επίσημες οδηγίες προς του/τις εκπαιδευτικούς δεν επιτρέπει στο σύνολο των μαθητών να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και να προσλάβουν την απαιτούμενη γνώση. Όπως ο Bernstein (2009I: 78, όπ. αναφ. στο Moore, 2013: 83) σημειώνει, «ο κανόνας βηματισμού όχι μόνο επηρεάζει τις κοινωνικές σχέσεις επικοινωνίας, αλλά ρυθμίζει και την εσωτερική λογική της επικοινωνίας». Ο γρήγορος ρυθμός του επίσημου ΑΠ αντιστοιχεί στον ρυθμό του λόγου της ανάλυσης/της επιχειρηματολογίας, ενώ ο αργός ρυθμός της καθημερινής επικοινωνίας, στον ρυθμό του αφηγηματικού λόγου. Συνεπώς, οι μαθητές που προέρχονται από μη ευνοημένα κοινωνικά στρώματα, οι οποίοι δεν είναι εξοικειωμένοι από την οικογένειά τους με τον επίσημο σχολικό κώδικα που αξιοδοτεί την ανάλυση (και συγκεκριμένες μορφές αφήγησης) (Singh, 2020), αποκλείονται από τη μαθησιακή διαδικασία, εξαιτίας του γρήγορου ρυθμού του ΑΠ.

Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να ανταποκριθούν στην άνιση δυνατότητα των μαθητών να ακολουθήσουν τον γρήγορο βηματισμό του ΑΠ, κυρίως επιλέγοντας έναν αργό ή μέτριο βηματισμό και μειώνοντας την ταξινόμηση της γνώσης εντός του ΑΠ (συχνές αναφορές σε προηγούμενες γνώσεις, πολλές επαναλήψεις κ.ά.). Έρευνες σε διαφορετικά εθνικά πλαίσια έχουν αναδείξει ότι οι συγκεκριμένες πρακτικές οι οποίες εξασθενούν την ταξινόμηση των γνώσεων εντός του ΑΠ είναι υποστηρικτικές της μάθησης (π.χ. Morais et al., 2004). Οι πρακτικές δυσκολίες, τα επαγγελματικά διλήμματα των εκπαιδευτικών, καθώς και οι λύσεις που προκρίνονται καθρεπτίζονται με ευκρίνεια στις παρακάτω μαρτυρίες.

ΣΒΦ1: Είναι πάρα πολύ δύσκολο. Θα πρέπει κάποια στιγμή να εξισορροπώ ανάμεσα στο να είμαι εντάξει στην ύλη, γιατί εγώ έχω και μαθητές οι οποίοι μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτό και θα πρέπει να ανταποκριθούν, γιατί τα παιδιά θα πάνε στο Λύκειο και δεν πρέπει να έχουν κενά μεγάλα. Και από την άλλη, δεν μπορώ να πορεύομαι εγώ και άλλοι τρεις, και όλοι οι άλλοι να αδιαφορούν. [...] Πρέπει να επανέλθεις σε πράγματα. Άρα, καθυστερείς. Το κάνεις. Φτάνεις εκεί που πρέπει να φτάσεις, και βλέπεις ζανά. (Σχολείο Β Φιλόλογος 1)

ΣΒΦ2: Όχι, γρήγορα δεν πάω. Αργά πάω. Με ενδιαφέρει να αφομοιώσει το παιδί αυτό που θέλω, που θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ βασικό. Θεωρώ ότι

είναι πολύ σημαντικό να πάρει κάποιες γνώσεις. Γι' αυτό θα επιμείνω σε αυτό. [...] Μάλλον αδικώ αυτούς που μαθαίνουν πιο γρήγορα. Μάλλον τους καθυστερώ αυτούς. Αλλά μετά πιστεύω ότι θα δώσω αυτό που πρέπει και σε αυτούς, θα τους προχωρήσω γρήγορα, για να πάρουν αυτό που έχασαν, τον χρόνο που έχασαν. Ξέρω ότι θα μου σταθούν εμπόδιο στην πορεία αυτοί οι μαθητές. (Σχολείο Β Φιλολόγος 2)

ΣΒΦ3: Ο ρυθμός...[...] Γίνεται όλο και πιο αργός. Καταναλώνουμε πάρα πολύ χρόνο στο να επαναλαμβάνουμε τα ίδια και τα ίδια, μήπως και προσέξουν κάποιοι ή συγκρατήσουν κάποιοι άλλοι κάτι από αυτά που πρέπει να ξέρουν, για να πάνε στο Λύκειο. (Σχολείο Β Φιλολόγος 3)

Η «τυραννία του βηματισμού του αναλυτικού προγράμματος» (Rose, 2004: 92) και η αδυναμία κάποιων μαθητών να ακολουθήσουν τον επιβαλλόμενο από το ΑΠ βηματισμό παράγει τον αποκλεισμό πολλών μαθητών από τη διαδικασία της μάθησης. Οι μαρτυρίες των φιλολόγων ΣΑΦ1 και ΣΑΦ3 αποτυπώνουν με ειλικρίνεια την αδυναμία των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στην ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού, αναπτύσσοντας πιο συμπεριληπτικές παιδαγωγικές πρακτικές.

ΣΑΦ3: Κυρίως με τον μέσο όρο προχωράμε. Δεν μπορείς να περιμένεις και τον τελευταίο, όλους τους μαθητές. Αυτό είναι αδύνατο. Προχωράς με πέντε, δέκα που μπορούν να προχωρήσουν. Διαφορετικά δε θα καλυφθεί η ύλη. Και αυτοί που δεν είναι να μάθουν δεν πρόκειται να μάθουν, ό,τι και να τους κάνεις. Οπότε γιατί να μείνουν πίσω και οι άλλοι και να μην προχωρήσουν; (Σχολείο Α Φιλολόγος 3)

Ερευνήτρια: Μου είπατε πιο πριν ότι ακολουθείτε αργό ρυθμό. Γιατί;

ΣΑΦ1: Γιατί μου έχει μείνει το παλιό «να μάθουν όλοι». Δεν μπορούν να μάθουν όλοι. Αυτό τώρα το έχω πάρει χαμπάρι. 1000/100. Έχω πλέον αποενοχοποιηθεί. Δεν μπορούν να μάθουν όλοι. Δεν φταίω εγώ γι' αυτό. [...] Γιατί έχουν χίλια προβλήματα, γιατί δεν τους ενδιαφέρει, γιατί ίσως κι από το σπίτι τους δε το θεωρούν σπουδαίο το να βγάλει το παιδί το σχολείο, γιατί σκέφτονται ότι μπορούν να βγάλουν λεφτά με χίλιους τρόπους παρά με τα

γράμματα, για διάφορους λόγους. Γιατί είναι παιδιά που δεν είναι για σχολείο.

Δεν ξέρω πώς αλλιώς να το πω. (Σχολείο Α Φιλολόγος 1)

Ο λόγος των δύο φιλόλογων απηχεί επίσης «πρακτικές διαχωρισμού» (Foucault, 2011· Σολομών, 1994) («μαθητές που «είναι να παρακολουθήσουν» και «αυτοί που δεν είναι»/«παιδιά που δεν είναι για σχολείο»), οι οποίες φυσικοποιούν και νομιμοποιούν τον αναπαραγωγικό ρόλο του σχολείου. Ωστόσο, όπως φαίνεται στη μαρτυρία της φιλόλογου ΣΑΦ1, ο αποκλεισμός κάποιων μαθητών από την εκπαιδευτική διαδικασία προκαλεί στην εκπαιδευτικό ηθικά διλήμματα και εσωτερικές αντιφάσεις.

8.4.5. Έλεγχος της παιδαγωγικής επικοινωνίας

Όλοι οι φιλόλογοι δηλώνουν ότι ελέγχουν σε μεγάλο βαθμό τον βηματισμό, τους κανόνες ακολουθίας των μαθησιακών διαδικασιών, καθώς και τους κανόνες επιλογής της γνώσης (ισχυρή περιχάραξη). Ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών (κυρίως στα Σχολεία Γ και Δ) φαίνεται να μειώνει σε μικρό βαθμό τον έλεγχο των κανόνων επιλογής της γνώσης, ζητώντας από τους μαθητές να φέρουν δικά τους κείμενα για επεξεργασία στη σχολική τάξη (π.χ. ΣΓΦ4, ΣΓΦ5, ΣΔΦ2, ΣΔΦ3, ΣΔΦ4). Ωστόσο, η ανταπόκριση των μαθητών είναι πολύ μικρή, καθώς μόνο οι μαθητές με καλές επιδόσεις φαίνεται να έχουν το ενδιαφέρον και τη δυνατότητα να επιλέξουν κείμενα.

ΣΔΦ2: Τους λέω ότι μου αρέσει να κάνουμε πιο ενδιαφέροντα και σύγχρονα κείμενα. Τα καλώ πολύ, αλλά δεν έχω μεγάλη επιτυχία να φέρνουν και δικά τους. Τους ανακοινώνω ότι η επόμενη ενότητα είναι αυτή. Και «Ψάχνοντας ή σε εφημερίδες ή αλλού, φέρτε κάτι, που μπορεί να σχετίζεται με αυτό, να το δούμε». Αλλά δεν έχω μεγάλη ανταπόκριση. (Σχολείο Δ Φιλολόγος 2)

ΣΔΦ3: Κάποιοι πολύ καλοί μαθητές συνήθως φέρνουν από το Διαδίκτυο. Επαφή με το βιβλίο δεν έχουνε και δεν καταλαβαίνουν να βρίσκουν κείμενα. (Σχολείο Δ Φιλολόγος 3)

ΣΒΦ1: Στη Γλώσσα για το τι θα κάνεις ή τι δε θα κάνεις δεν έχουν καμιά άποψη [ενν. οι μαθητές] και κανένα ενδιαφέρον: ούτε να φυλλομετρήσουν το βιβλίο. (Σχολείο Β Φιλολόγος 1)

Χαρακτηριστική είναι η ακόλουθη μαρτυρία μιας φιλόλογου του Σχολείου Α, η οποία υπογραμμίζει την απροθυμία των μαθητών του Σχολείου να ασκήσουν έλεγχο στους κανόνες επιλογής και βηματισμού:

ΣΑΦ2: Δεν εκφράζουν κάποια τέτοια επιθυμία. Δεν έχουν τέτοιες επιθυμίες. Δεν υπάρχει τόση προσοχή και ενδιαφέρον, ώστε να φθάσουν στο σημείο να θέλουν πιο αργό ή πιο γρήγορο ρυθμό ή να φέρουν κάποιο κείμενο δικό τους. Δεν υπάρχει περίπτωση να συμβεί αυτό. Εδώ, δεν υπάρχει περίπτωση να συμβεί αυτό. (Σχολείο Α Φιλολόγος 2)

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι στον λόγο της φιλόλογου ΣΑΦ2, το Σχολείο Α («εδώ») διαφοροποιείται εμφατικά από τα άλλα σχολεία. Αυτή η διαφοροποίηση, η οποία είναι ενδεικτική του τρόπου με τον οποίο η ίδια αντιλαμβάνεται το τοπικό σχολικό πλαίσιο, φαίνεται να προκύπτει από πρακτικές διαχωρισμού (Foucault, 2011).

8.4.6. Ταξινόμηση μεταξύ της γλωσσικής γνώσης και της γνώσης άλλων σχολικών αντικειμένων

Όπως ήδη αναφέρθηκε στο 4^ο κεφάλαιο, η διαθεματικότητα διέπει τη φιλοσοφία του ΔΕΠΠΣ του 2003 και του επιμέρους ΑΠ του 2003 για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Η διαθεματικότητα αποτελεί μια αρχή κατασκευής του ΑΠ, η οποία εξασθενεί τα σύνορα μεταξύ των σχολικών αντικειμένων, χωρίς ωστόσο να τα καταργεί, καθώς τα σχολικά αντικείμενα παραμένουν διακριτά. Η ανάλυση του λόγου των φιλόλογων αποκαλύπτει ότι η έννοια της διαθεματικότητας δε γίνεται αντιληπτή από τους περισσότερους φιλόλογους (με εξαίρεση τη φιλόλογο ΣΒΦ1) όπως προβάλλεται στο ΔΕΠΠΣ του 2003, δηλαδή ως ολιστική κατάκτηση της γνώσης, μέσω μιας διαθεματικής έννοιας. πάνω στην οποία οργανώνεται η γνώση του ΑΠ (Αλαχιώτης, 2002). Αντί αυτού, οι φιλόλογοι αντιλαμβάνονται την έννοια της διαθεματικότητας ως χαλάρωση των συνόρων μεταξύ των σχολικών μαθημάτων. Κάποιοι φιλόλογοι δηλώνουν ότι δεν εφαρμόζουν τη διαθεματικότητα στη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας, ενώ

άλλοι φαίνεται να την εφαρμόζουν απροσχεδίαστα και αυθόρμητα, όπως απαιτεί τη φύση του ίδιου του μαθήματος, όπως οι ίδιοι τονίζουν¹¹⁰. Ελάχιστοι υλοποιούν τις διαθεματικές δραστηριότητες που προτείνονται από το σχολικό εγχειρίδιο στο τέλος κάθε διδακτικής ενότητας. Ενδεικτικές είναι οι ακόλουθες μαρτυρίες:

ΣΓΦ4: Προσπαθώ. Αλλά αυτό το κάνω πάλι χωρίς να το έχω διδαχθεί, πάλι διαισθητικά, ερασιτεχνικά. Δεν το 'χω διδαχθεί. Έχουμε κάνει επιμορφώσεις αλλά... Δεν έχω πάρει και πολλά πράγματα. (Σχολείο Γ Φιλολόγος 4)

ΣΓΦ3: Την έχω εφαρμόσει στη Γλώσσα, εκεί με το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας στη «Διατροφή», που έχει τη διατροφική πυραμίδα. Και πολύ παλιότερα στην Γ' Τάξη, εκεί με το μάθημα της Κοινωνικής Αγωγής, στην ενότητα περί ειρήνης και πολέμου. Όχι πολλά πράγματα. (Σχολείο Γ Φιλολόγος 3/Υποδιευθύντρια)

ΣΔΦ2: Αρκετές φορές, ναι. Όχι σε όλες τις ενότητες. Τα συνδέουμε όλα με άλλα μαθήματα, άλλες γνώσεις, άλλες επιστήμες και κατά τη διάρκεια των κειμένων που αναλύουμε βγαίνει αυτό. Γιατί και τα ίδια τα κείμενα επικαλούνται παραδείγματα του Αϊνστάιν, βγαίνουν από τη Φυσική ή τι έγραψε ένας πρώην πρωθυπουργός ή ένας γνωστός δημοσιογράφος. Μπαίνουμε και σε άλλα χωράφια [...] Μπορούμε να μιλήσουμε και για θρησκεία, και από την Ιστορία, τη Χημεία. Διάφορα. (Σχολείο Δ Φιλολόγος 2)

Ωστόσο, οι μαρτυρίες των περισσότερων φιλολόγων αποκλίνουν από την άποψη της φιλόλογου ΣΔΦ2 που παρατίθεται στο τελευταίο απόσπασμα. Οι περισσότεροι φιλόλογοι δηλώνουν ότι η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης συνήθως περιορίζεται μεταξύ της Γλωσσικής Διδασκαλίας και των άλλων φιλολογικών μαθημάτων (Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας) και της Ιστορίας, επειδή οι φιλόλογοι αισθάνονται μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση κινούμενοι εντός του γνωστικού τους πεδίου. Οι συνδέσεις με μη φιλολογικά σχολικά αντικείμενα φαίνεται να περιορίζονται στο μάθημα των Καλλιτεχνικών και της Μουσικής. Επιπλέον, ένας μικρός αριθμός φιλολόγων

¹¹⁰ Κάποιοι συνεντευξαζόμενοι υποστήριξαν ότι η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος είναι από τη φύση της διαθεματική, κυρίως επειδή απαιτεί την προσέγγιση κειμένων των οποίων το περιεχόμενο μπορεί να άπτεται πολλών επιστημονικών πεδίων.

συνεργάζεται με καθηγητές άλλων ειδικοτήτων, προκειμένου να διδάξει διαθεματικά τη νεοελληνική γλώσσα (κάποιες συνεργασίες γίνονται με τους καθηγητές των Καλλιτεχνικών ή της Μουσικής).

ΣΒΦ1: Συνδέεις, αλλά εγώ δεν μπορώ να συνδέσω (τη Γλώσσα) με μαθήματα τα οποία εγώ δεν μπορώ να προσεγγίσω π.χ. τη Φυσική. Μπορεί να χρησιμοποιήσω αναλογίες από τη Φυσική πιθανώς στη διαδικασία του μαθήματος, αλλά πολύ λίγα πράγματα. Λίγο περισσότερο με τη Βιολογία από τα θετικά (μαθήματα). Αλλά πολλά διαθεματικά μπορεί να βγαίνουν με την Ιστορία, με τα Κείμενα [σημ. το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας]. Πάρα πολλά. [...]. Αντε κάτι στα Εικαστικά. Μπορεί να πω σε έναν συνάδελφο: «Κοίταξε να δεις: Κάνε αυτό το ποίημα. Μπορείς να τους βάλεις, με αφορμή αυτό το ποίημα, να ζωγραφίσουν κάτι;». [...] Η Λογοτεχνία εκ των πραγμάτων συνδέεται με τη Γλώσσα, γιατί αυτό το κεφάλαιο με την αφήγηση, την περιγραφή... Και στη Λογοτεχνία μιλάμε για αφήγηση και περιγραφή. Ούτως ή άλλως μπλέκονται αυτά τα δύο μαθήματα. [...] [Μ]ε μαθήματα της ειδικότητάς μου. Πάντα τους τονίζω ότι η γραμματική και το συντακτικό είναι παρόμοια και στα Αρχαία, ας το πούμε. (Σχολείο Β Φιλολόγος 2)

Πρέπει να σημειωθεί ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν είναι εξοικειωμένοι με τη διαθεματικότητα, εξαιτίας της έλλειψης σχετικής επιμόρφωσης. Ωστόσο, θεωρούν ότι η διαθεματικότητα δυνητικά θα μπορούσε να υποστηρίξει τη μάθηση ως ένας πιο ολιστικός και εναλλακτικός τρόπος προσέγγισης της γνώσης, στο πλαίσιο μιας καλά οργανωμένης διδασκαλίας.

ΣΓΦ1: Πιστεύω ότι θα ήταν ωφέλιμο, αλλά χρειάζεται πολλή δουλειά από εμάς, όχι μόνο από εμένα, αλλά να βρω κι άλλους συναδέλφους, να συνεργαστούμε, υλικό που θα φέρουμε, όλο αυτό. (Σχολείο Γ Φιλολόγος 1)

8.4.7. Ταξινόμηση μεταξύ της σχολικής και της εξωσχολικής γνώσης

Σχετικά με τη βιωματική προσέγγιση της γνώσης και τη σύνδεση της γνώσης του ΑΠ με τα βιώματα και τις καθημερινές εμπειρίες των μαθητών, οι περισσότεροι φιλόλογοι δήλωσαν ότι διατηρούν ισχυρά τα σύνορα μεταξύ της σχολικής γνώσης

και της καθημερινής ζωής και των εμπειριών των μαθητών (βλ. και Κουτσιούρη & Τσατσαρώνη, 2018· Koutsouri & Sarakinoti, 2018), παρά τις ευρέως διαδεδομένες απόψεις ότι η βιωματική προσέγγιση της γνώσης υποστηρίζει τη μάθηση των πιο αδύνατων μαθητών (βλ. Moore, 2013). Οι ισχυρές ταξινομήσεις μεταξύ της σχολικής και της καθημερινής γνώσης φαίνεται να οφείλονται τόσο στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δε θεωρούν την καθημερινή γνώση μια αξιόλογη μορφή γνώσης, όσο και στην αδυναμία τους να μετασχηματίσουν την καθημερινή γνώση στην «ισχυρή γνώση» του ΑΠ (Beck, 2013· Hoadley, 2015· Moore, 2013· Young, 2013). Ενδεικτική είναι η μαρτυρία της φιλόλογου ΣΑΦ1 σχετικά με τη βιωματική προσέγγιση της διδασκαλίας της πρώτης (και της έκτης) διδακτικής ενότητας του εγχειριδίου της Α΄ Γυμνασίου για 8 διδακτικές ώρες, με τη μορφή σχεδίου εργασίας (project), την οποία συστήνουν οι επίσημες οδηγίες προς τους/τις εκπαιδευτικούς (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2016):

ΣΑΦ1: Είπαμε να το κάνουμε κι αυτό και να πάμε να κάνουμε μάθημα. Αφού μας βάζουν να το κάνουμε 8 ώρες. Το ακούς, κ. Υπουργέ; 8 ώρες; Πόσα πια βιωματικά; Και «Ποιες είναι οι ασχολίες σου;» Και «Τι σου αρέσει να κάνεις;». Εγώ πιστεύω ότι όλα αυτά είναι από άλλες γλώσσες. Από τα Αγγλικά. Ωραία, είναι. Αλλά εδώ «διψάει η αυλή μας». Δεν ξέρω και πάλι. Πρέπει να είναι και πάλι πολύ καλά οργανωμένο. Πέρσι δεν είχαμε την ευκαιρία καθόλου. Μπήκαμε αμέσως. Μπαμ-μπουμ, το κάναμε. Το κάνανε και κάτι συνάδελφοι, φέρανε χαρτοκοπτικές εδώ, να κολλάνε το ποδηλατάκι. Εντάξει, δεν ξέρω [...] Να σας πω και κάτι άλλο; Δε μάθανε. Εγώ πιστεύω ότι αυτά έπρεπε να γίνουν και ομαδοσυνεργατικά. Εμείς ομαδοσυνεργατική δεν ξέρουμε να κάνουμε. Εγώ δεν ξέρω να κάνω. Τα βάζω σε ομάδες. Αλλά η ομαδοσυνεργατική έχει κανόνες. Δεν τους ξέρω. Δεν μου τους έμαθε ποτέ κανένας. Κάνω καμιά φορά για να ποικίλλω το μάθημα αλλά εμπειρικά, με όλα τα προβλήματα. Εγώ πιστεύω ότι από αυτά τα βιωματικά δε βγήκε τίποτα. Ίσως το είχαν ως μια σκέψη, για να περάσουν ομαλά (τα παιδιά) από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. (Σχολείο Α Φιλόλογος 1)

Όπως αναδεικνύεται από το παραπάνω απόσπασμα, η εκπαιδευτικός αναγνωρίζει τη βιωματική προσέγγιση ως ένα εισαγόμενο πρότυπο διδακτικής μεθοδολογίας, το οποίο δεν ήταν αποτελεσματικό («Δε μάθανε»), καθώς δεν ανταποκρινόταν στις ανάγκες των μαθητών της («Εδώ ‘διψάει η αυλή μας’»). Η

εκπαιδευτικός υπογραμμίζει επίσης ότι η βιωματική προσέγγιση της γνώσης απαιτεί αλλαγή της παιδαγωγικής (χρήση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας και μάθησης), για την οποία η ίδια δεν είναι εκπαιδευμένη. Τα επόμενα αποσπάσματα φωτίζουν την αντίσταση δύο άλλων φιλόλογων (των ΣΒΦ1 και ΣΓΦ1) στη βιωματική προσέγγιση της μάθησης. Οι συγκεκριμένες φιλόλογοι αμφισβητούν την ποιότητα της γνώσης που αποκτάται από το βίωμα των μαθητών.

ΣΒΦ1: Το βίωμα όμως δεν είναι επιστήμη, το βίωμα ενισχύει την επιστήμη. Εγώ δε συμφωνώ απόλυτα να ξεκινήσω δηλαδή με αυτό. [...] Να ενισχύσει τη μάθηση, ναι. Να το χρησιμοποιήσω ως εργαλείο για να ενισχύσω τον τρόπο διδασκαλίας, ναι, όπως είπαμε και πριν. Αλλά όχι να το κάνω επιστήμη το βίωμα. Είναι λάθος αυτό, είναι αντιεπιστημονικό. Είναι το ελαφρύ, για να μη μάθει το παιδί πραγματικά. Οδηγεί το παιδί στην αμάθεια. (Σχολείο Β Φιλολόγος 1)

ΣΓΦ1: Πάλι το θεωρώ χάσιμο χρόνου [...]. Θεωρώ τη Γλώσσα πολύ βασικό μάθημα για να μάθουν τα παιδιά να γράφουν προ-τά-σεις, κι όχι τόσο για το «Τι κάνουμε στην οικογένειά μου και το τι κάνουμε στο σχολείο». Δε βοηθάει στο μάθημα της Γλώσσας [...] [H] Γλώσσα για μένα είναι άλλο μάθημα. Είναι το μάθημα που είχα μάθει εγώ ως μαθήτρια: γραμματική, συντακτικό. (Σχολείο Γ Φιλολόγος 1)

Ειδικότερα η τελευταία μαρτυρία της φιλόλογου ΣΓΦ1 αποκαλύπτει με σαφήνεια ότι η αντίσταση στη βιωματική γνώση ως βασική αρχή του ΑΠ απορρέει από τις βαθιά εδραιωμένες επαγγελματικές πρακτικές των φιλόλογων και τις εδραιωμένες παραδοσιακές, «εσωστρεφείς» επαγγελματικές ταυτότητές τους (Bernstein, 2000· Sarakinioti & Tsatsaroni, 2015). Αυτή η ερμηνεία ενισχύεται από την επόμενη μαρτυρία της ΣΣ1, η οποία φωτίζει την εσωστρέφεια των παιδαγωγικών ταυτοτήτων των φιλόλογων και την προσκόλλησή τους σε παραδοσιακές (δομιστικές) προσεγγίσεις της διδασκαλίας της γλώσσας που δε συμφωνούν με τη φιλοσοφία των ΑΠ (βλ. και Κουτσογιάννης, 2010α):

ΣΣ1. Όταν εντάσσεις αυτό στο μάθημα της Γλώσσας 8 ώρες [ενν. «το σχέδιο εργασίας»], εγώ είμαι σίγουρη ότι ο φιλόλογος -επειδή ξέρω τον φιλόλογο- θα το πάει καθαρά στο γλωσσικό κομμάτι. Δηλαδή ο φιλόλογος αργά ή γρήγορα θα προσπαθήσει [...] να το μετατρέψει σε ένα διαγνωστικό τεστ σε σχέση με

τα προηγούμενα ή να το κάνει... να κερδίσει την ώρα. Να την πάρει και να τη δώσει σε αυτά που ακολουθούν. [...] Οι φιλόλογοι θέλουν να κάνουν Γλώσσα και Αρχαία... Πρώτα-πρώτα γραμματική, με την κλασική έννοια. (Σχολική Σύμβουλος 1)

Ωστόσο, κάποιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η βιωματική προσέγγιση της μάθησης μπορεί να βελτιώσει τα μαθησιακά αποτελέσματα, ενισχύοντας το ενδιαφέρον των μαθητών για τη μάθηση και τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Παρατηρούν όμως ότι το ΑΠ δε διευκολύνει την ενσωμάτωση της βιωματικής μάθησης στην εκπαιδευτική διαδικασία, επειδή επιβάλλει έναν γρήγορο βηματισμό.

ΣΒΦ5: [Θ]α πρέπει κάποιος κάποια στιγμή να υποστηρίξει τα βιώματά τους, για να κάνει βιωματική προσέγγιση. Να δώσεις στον καθένα τον χρόνο να αναπτύξει προσωπικό λόγο, παρουσία. Όταν μπαίνεις στην Α΄ Γυμνασίου, θα πρέπει να τα συμμαζέψεις. Μετά τα Χριστούγεννα στην Α΄ Γυμνασίου τα παιδιά γίνονται ομάδα. Για να μοιραστούν και να σεβαστούν (το ένα το άλλο) και να μπορούν να ακούσουν. Δεν είναι πολύ εύκολο. Δεν είναι πολύ εύκολο. (Σχολείο Β Φιλόλογος 5)

Είναι επίσης αξιοσημείωτο ότι δύο φιλόλογοι (ΣΔΦ2 και ΣΔΦ6) αποκαλύπτουν ότι προσπαθούν να αποφύγουν τη «σκοτεινή γνώση» (Ziripin, 2009) της καθημερινής ζωής των μαθητών, και, αντίθετα, να δώσουν έμφαση στις φωτεινές πτυχές της ζωής τους. Η διαχείριση της «σκοτεινής γνώσης» (π.χ. της βίας, της κακοποίησης) που προέρχεται από τον κόσμο των μαθητών είναι ένα πρόβλημα με το οποίο έχουν έρθει αντιμέτωποι ερευνητές που προσπάθησαν να συνδέσουν το ΑΠ με το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών (ό.π.).

ΣΔΦ6: Ναι, αλλά δε θέλω να γίνει ένα είδος... (μικρή παύση). Ξέρετε; Το κάθε παιδί στην τάξη κουβαλάει το βίωμά του και την εικόνα που έχει για τον εαυτό του. Την καλή. Εγώ θέλω να ενισχύσω την καλή. Προτιμώ να φανταστεί αυτό που θέλει να 'ναι, και να μην το κακομοιριάζω. Δηλαδή, να μην αρχίζει να μου αφηγείται τις στενοχώριες του, τα πράγματα που το έχουνε πληγώσει... (Σχολείο Δ Φιλόλογος 6)

ΣΔΦ2: *Όπου μπορώ... Επειδή δεν ξέρω, προσπαθώ να μην προσβάλω, να μην είναι ένα οικογενειακό πρόβλημα, κάτι στην οικογενειακή ζωή των παιδιών που δεν το ξέρω, ενδεχομένως...* (Σχολείο Δ Φιλολόγος 2)

8.4.8. Παιδαγωγική

Σχετικά με την παιδαγωγική (τις μεθόδους διδασκαλίας) που εφαρμόζονται κατά τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν κυρίως τον διάλογο. Ωστόσο, αρκετοί από αυτούς προσπαθούν να εμπλουτίσουν τη διδασκαλία τους με μεθόδους που θεωρούνται σύγχρονες (κυρίως με συνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας/μάθησης). Ωστόσο, όπως οι ίδιοι δηλώνουν, οι προσπάθειές τους προσκρούουν σε πολλούς ανασταλτικούς παράγοντες: στην ελλιπή επιμόρφωσή τους, στην έλλειψη του απαραίτητου χρόνου, στη δομή του ωρολογίου προγράμματος, στην αδυναμία τους να αφιερώσουν χρόνο για την προετοιμασία του μαθήματος, στη δυσκολία διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών κ.ά. Υποστηρίζεται ότι οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών να ενσωματώσουν στη διδασκαλία τους μεθόδους που θεωρούνται σύγχρονες είναι αποτέλεσμα της επίδρασης του ηγεμονικού προτύπου του «καλού/παγκόσμιου εκπαιδευτικού» που είναι εμπυχωτής-καθοδηγητής της μάθησης. Το συγκεκριμένο πρότυπο προβάλλεται στα επίσημα κείμενα των υπερεθνικών δρώντων (βλ. Connell, 2009· Maguire, 2010· Robertson, 2012· Robertson, 2012· Robertson & Sorensen, 2018) και αναπλαισιώνεται στα εθνικά ΑΠ (π.χ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003, 2011). Η ακόλουθη μαρτυρία της φιλόλογου ΣΒΦ1 αποκαλύπτει τον τρόπο με τον οποίο αυτοί οι ηγεμονικοί λόγοι αναπλαισιώνονται μέσω των προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ρυθμίζοντας έως ένα βαθμό (όχι χωρίς αντιστάσεις) την εργασία των επαγγελματιών της εκπαίδευσης.

ΣΒΦ1: *Το ομαδοσυνεργατικό το έχω χρησιμοποιήσει, γιατί έχω κάνει κι εγώ το Πρόγραμμα Μείζονος [σημ. Επιμόρφωσης]. Οπότε. Στην Ιστορία εκεί είχα κάνει ένα τέτοιο project, να το πούμε έτσι. Δε βγαίνουν τα κουκιά, που λένε, δε βγαίνει ο χρόνος με τίποτα, έτσι; Με τίποτα δε βγαίνει. Δηλαδή, για να κάνεις αυτά, να μάθουν τα παιδιά να λειτουργούν ομαδοσυνεργατικά, θέλει ακόμα και*

το τεχνικό κομμάτι του σχολείου να είναι τελείως διαφορετικό. Δηλαδή, εγώ δεν μπορώ να αλλάζω, να ανατρέπω συνέχεια τα προγράμματα, για να έχω ένα δώρο συνεχόμενο, να αλλάζω τη μορφή των τραπεζιών και να την επαναφέρω ξαφνικά σε μισή ώρα. Είναι πάρα πολύ δύσκολο να λειτουργήσει αυτό το πράγμα με τα δεδομένα προγράμματα τα ωρολογιακά και σπουδών και τρόπου λειτουργίας του σχολείου και, και, και. Είναι όμως αποτελεσματικό, είναι η αλήθεια. [...] Εάν το έχεις δουλέψει καλά, γιατί εάν δεν το έχεις δουλέψει καλά γίνεται ο κακός χαμός. (Σχολείο Β Φιλολόγος 1)

ΣΒΦ5: Πιστεύω ότι είναι πάρα πολύ ωραία η δουλειά σε ομάδες, αλλά απαιτεί.... πολύ χρόνο από τον δάσκαλο, διαφορετική οργάνωση και προσέγγιση του μαθήματος.

Από τον λόγο των εκπαιδευτικών δε λείπει η ομολογία ότι δεν ακολουθούν συγκεκριμένες μεθόδους διδασκαλίας συνειδητά και προσχεδιασμένα.

ΣΑΦ1: Τώρα, ρωτάτε εμάς, τους παλιούς, για μεθόδους; Τι μεθόδους; Τι συζητάτε! Ξέρετε πόσο ντρέπομαι; Νιώθω ότι δεν έχω ποτέ κανένα πρόγραμμα. (Σχολείο Α Φιλολόγος 1)

Ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών (ΣΑΦ1, ΣΓΦ1, ΣΔΦ1 και ΣΔΦ4) δηλώνουν ότι εφαρμόζουν την τεχνική της υπαγόρευσης ως μέσου προσέλκυσης του ενδιαφέροντος των μαθητών, βελτίωσης των επιδόσεών τους στον γραπτό λόγο και διατήρησης του ελέγχου της παιδαγωγικής επικοινωνίας. Ενδεικτικές είναι οι ακόλουθες μαρτυρίες:

ΣΑΦ1: Υπαγορεύω πολύ. Γράφουν τα παιδιά. Και στη Γ' Γυμνασίου.

Ερευνήτρια: Και πιστεύετε ότι βοηθάει αυτό; Με ποιο μηχανισμό, λέτε;

ΣΑΦ1: Με ποιο μηχανισμό; Πρώτον, είμαι συγκεντρωμένος, δε χαζεύω. Δεν περιμένω να μου πούνε ή να το βρω στο Ίντερνετ και να το φέρω. Και δεύτερον, πιστεύω ότι όλο και κάποια λέξη θα μείνει [...] Δηλαδή γυρίζω λίγο στα παλιά. Όσο μεγαλώνω, γίνομαι πιο συντηρητική. Εγώ αυτό βλέπω. (Σχολείο Α Φιλολόγος 1)

ΣΔΦ1: Γράφω στον πίνακα ή τους υπαγορεύω. [...] [Ε]χουν επαφή με τον γραπτό λόγο και συμμετέχουν, προσέχουνε πιο πολύ και τους μένει και κάτι. Με

το λέγε-λέγε, κάτι τους μένει στο τέλος. Δεν μπορείς, βέβαια, να το κάνεις πάντα αυτό, γιατί τα παιδιά είναι και κουρασμένα. (Σχολείο Δ Φιλόλογος 1)

Τον προβληματισμό της σχετικά με την αποτελεσματικότητα των μεθόδων διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος διατυπώνει μία από τις συνεντευξιζόμενες, η οποία, έχοντας παρακολουθήσει μια πληθώρα επιμορφωτικών προγραμμάτων (όπως η ίδια ομολογεί), προσπαθεί να εφαρμόσει μια ποικιλία διδακτικών μεθόδων. Ωστόσο, όπως αναφέρει στο επόμενο απόσπασμα, σύμφωνα με την εμπειρία της, μέθοδοι που θεωρούνται σύγχρονες δεν υποστηρίζουν τη μάθηση των παιδιών περισσότερο από τις παραδοσιακές. Το απόσπασμα φωτίζει τις εντάσεις μεταξύ των εδραιωμένων επαγγελματικών πρακτικών και των νέων παγκόσμιων λόγων, οι οποίοι προβάλλουν κάποιες καινοτόμους διδακτικές τεχνικές και μεθόδους ως καταλληλότερες για τη μαθησιακή υποστήριξη των μαθητών, και κυρίως αυτών που ανήκουν σε «ευάλωτες» ομάδες. Αναδεικνύει ακόμη ότι, κατά τη διδασκαλία αυτών των μαθητών, η διασύνδεση του ΑΠ με την παιδαγωγική είναι μια επίπονη -και πολλές φορές ατελέσφορη- διαδικασία μύησης των μαθητών στους «αναγκαστικά απόμακρους κόσμους των πειθαρχιών (disciplines)» (Beck, 2013: 187· βλ. και Hoadley, 2015).

ΣΔΦ2: Δεν ξέρω τελικά μήπως κάποιες παραδοσιακές μέθοδοι ήταν αποτελεσματικές. Έχω αρχίσει, δηλαδή, πολλά πράγματα να τα αναθεωρώ. Γιατί βλέπω ότι, όταν κάνεις κάτι διαφορετικό, αυτός που θα κερδίσει επί της ουσίας θα είναι αυτός που είναι έτσι κι αλλιώς καλός. Οι άλλοι μπορεί να δραστηριοποιηθούν λίγο, θα τους κινήσει το ενδιαφέρον, θα μείνουν ήσυχοι, αλλά δε θα πάει παρακάτω.

Ερευνήτρια: Όταν λέτε «διαφορετικό», τι εννοείτε;

ΣΔΦ2: Για παράδειγμα, αντί να κάνουμε αυτό που σας είπα, στη Γλώσσα, στον πόλεμο (σημ. την ενότητα με θέμα τον πόλεμο), στη Γ' Γυμνασίου είδαμε τον πόλεμο μέσα από την τέχνη. Είδαμε 15 πίνακες ζωγραφικής, αναλάβαμε ο καθένας να παρουσιάσει έναν πίνακα, να συζητήσουν τα χρώματα, τα συναισθήματα, για να βγάλουμε από εκεί συνέπειες του πολέμου. Και τα συναισθήματα, τις αντιδράσεις των ανθρώπων, να σκεφτούμε λίγο τι πρέπει να γίνει αντί για τον πόλεμο. Αντέδρασαν όλοι θετικά αλλά στα κείμενα μετά – γιατί είχαν διάφορα να γράψουν - δεν έγραψαν όλοι [...] [E]κείνη την ώρα

προσέξανε, τους έκανε εντύπωση [...]. Αλλά σαν ουσία, να τους μείνει κάτι. Το λεξιλόγιο σε λίγους τελικά έμεινε, οι οποίοι θα ήταν καλοί και σε ένα κλασικό σχεδιάγραμμα στον πίνακα. (Σχολείο Δ Φιλολόγος 2)

Αυτή την επίπονη και διαρκή προσπάθεια των εκπαιδευτικών να αναζητήσουν την πιο αποτελεσματική μέθοδο διδασκαλίας, προκειμένου να διευκολύνουν τη μάθηση ενός ανομοιογενούς μαθητικού πληθυσμού, φωτίζει επίσης το παρακάτω απόσπασμα από τη συνέντευξη της φιλόλογου ΣΒΦ1.

ΣΒΦ1: Θα το ξαναπώ πάλι. Στο σχολείο χρησιμοποιείς 100 μεθόδους διαφορετικές για να προσεγγίσεις τις πολύ διαφορετικές προσωπικότητες των μαθητών. Σε άλλους θα κάτσει αυτό [σημ. η διαθεματικότητα] πιο ενδιαφέρον, σε άλλους το θεατρικό που λέγαμε. Σε άλλον θα κάτσει το βιωματικό. Αυτό θέλω να σου πω. Χρησιμοποιείς 100 μεθόδους για να μπορείς να πλησιάσεις τον καθένα. Κι αυτό το κάναμε πάντα. (Σχολείο Β Φιλολόγος 1)

Ωστόσο, όπως η ίδια φιλόλογος ομολογεί με διάθεση αυτοκριτικής, η δουλειά της στην τάξη, αν και επίπονη, δεν είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική.

ΣΒΦ1: [...] (Το μάθημα της Γλώσσας) θέλει πάρα πολύ χρόνο για να αποδώσει, μεγάλη ποικιλία μεθόδων, και είναι το πιο κοπιαστικό απ' όλα και το πιο δύσκολο. Δεν το συζητώ. Ίσως και γι' αυτό το αντιπαθώ. Δεν είμαι ικανή να το χειριστώ. Νιώθω ότι δεν έχω τη δύναμη να το κάνω όπως του αξίζει. (Σχολείο Β Φιλολόγος 1)

8.4.9. Καλλιέργεια γλωσσικής γνώσης και γλωσσικών δεξιοτήτων

Σχετικά με τις γλωσσικές δεξιότητες που έχουν αναπτύξει οι μαθητές, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν ότι οι εκπαιδευόμενοι υστερούν σημαντικά στην ανάγνωση και στην κατανόηση γραπτού κειμένου, στην παραγωγή γραπτού λόγου, και κυρίως στην ανάπτυξη επιχειρημάτων. Αντίθετα, η κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου κρίνεται πιο ικανοποιητική. Στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών δεν αναδεικνύονται σοβαρές διαφοροποιήσεις μεταξύ των Σχολείων. Ενδεικτικές είναι οι ακόλουθες μαρτυρίες:

ΣΒΦ1. Το 50% δεν έχει τη δυνατότητα να γράψει. Ας πούμε ότι το 30% δεν έχει τη δυνατότητα να διαβάσει. Σίγουρα, όταν διαβάζουνε, δεν είναι εκεί και

το μυαλό τους. Μπορεί να διαβάζει κάτι και να του λες: «Τι ήταν αυτό που διάβασες;». Και να σε κοιτάει. Κάτι βεβαίως που κι εμείς παθαίνουμε, όταν δεν προσέχουμε [...] (Σχολείο Β Φιλολόγος 1)

ΣΒΦ3: Ανάγνωση κάνουν οι περισσότεροι άνετα. Αλλά δεν καταλαβαίνουν τι λέει το κείμενο.

Ερευνήτρια: Σε τι ποσοστό δεν κατανοούν το περιεχόμενο του κειμένου;

ΣΒΦ3: Οι μισοί και περισσότεροι. (Σχολείο Β Φιλολόγος 3)

ΣΒΦ5: Όχι όλα [ενν. δεν έχουν καλή αναγνωστική ικανότητα]. Επίσης πολλά από αυτά που διαβάζουν μπορούν να τα διαβάσουν αλλά δεν τα καταλαβαίνουν. Μικρά και εύληπτα κείμενα χρησιμοποιούμε συνήθως. Στα μεγάλα κείμενα βλέπεις ότι χάνονται. Ακόμα κι αν αφηγούνται... και αν το περιεχόμενο δεν είναι δύσκολο. (Σχολείο Β Φιλολόγος 5)

ΣΔΦ5: Όχι, (δεν έχουν) πολύ καλή (αναγνωστική ικανότητα). Είναι πάλι ανάλογα με το επίπεδο. Κάποια έχουν εξαιρετική αλλά αυτά είναι λίγα. Είναι μετρημένα στα δάχτυλα. Να διαβάσουν ένα κείμενο, ώστε να το αντιληφθούν όλοι. Γιατί, εάν το διαβάζεις με τρόπο που το συλλαβίζεις και δεν καταλαβαίνουν οι άλλοι... Λίγοι έχουν καλή αναγνωστική ικανότητα. (Σχολείο Δ Φιλολόγος 5)

Οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τις δυσκολίες των μαθητών στα μαθησιακά ελλείμματα που έχουν συσσωρεύσει από την προηγούμενη βαθμίδα της εκπαίδευσής τους, στη διγλωσσία τους, καθώς και στο γεγονός ότι το πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο ζουν δε συμβάλλει στην εξοικείωσή τους με τον επίσημο γλωσσικό κώδικα και τον αναλυτικό λόγο του σχολείου. Γι' αυτόν τον λόγο, η αφήγηση, η οποία είναι «η κυρίαρχη τροπή της ανθρώπινης επικοινωνίας» θεωρείται πιο εύκολη για τους μαθητές (Bernstein, 2009I: 78, όπ. αναφ. στο Moore, 2013: 83), κυρίως, όταν είναι γραμμική και δεν εμπεριέχει αιτιακές σχέσεις. Αντίθετα, η επιχειρηματολογία κρίνεται από τον εκπαιδευτικό/τις εκπαιδευτικούς ως το πιο απαιτητικό γένος λόγου, το οποίο οι συγκεκριμένες ομάδες μαθητών δυσκολεύονται να παραγάγουν.

ΣΒΦ1: *Γραμμική, γραμμική. Δε μιλάμε για αναδρομές και αναχρονίες. Αυτό το γραμμικό τούς βοηθάει, όμως. Και βέβαια, χωρίς αιτιακές σχέσεις. Απλά γεγονότα που συμβαίνουν απλώς το ένα πίσω από το άλλο. Αλλά τέλος πάντων, τους έρχεται λίγο πιο εύκολο. Η επιχειρηματολογία είναι μεγάλο ζόρι. Δεν μπορούνε... Μπορεί, ας πούμε, να κάνουνε, να σου πούνε πράγματα σαν το μπαλάκι του πινγκ-πονγκ. Αριστερά-δεξιά. Πάνω-κάτω. Χωρίς κανέναν ειρμό. Τρελαίνεσαι. Από πού ξεκινάει το επιχείρημα και πού καταλήγει. (Σχολείο Β Φιλολόγος 1)*

ΣΑΦ1: *Καλά, εάν τους έχεις ζητήσει επιχειρήματα, πρέπει να τους τα έχεις δώσει για να τα γράψουν. Δεν ξέρω εάν ισχύει και σε άλλα σχολεία... Δύσκολα θα σκεφθούν και θα επιχειρηματολογήσουν. Βέβαια, δεν είναι λύκειο τούτα εδώ, είναι μικρά ακόμα.[...] [Δ]ε συζητούν και στο σπίτι τους με επιχειρήματα. Θα μου πεις εμείς συζητούμε; Περισσότερο. Εάν θα μου πει ο γιος μου: «Γιατί δε με αφήνεις;», δε θα του πω: «Γιατί έτσι». Μπορεί πρώτα να του πω «Γιατί έτσι», αλλά μετά θα του εξηγήσω. Και θα μου πει κι αυτός. [...] Και στις συνθήκες ζωής τους που μπορεί να μην επιτρέπουν να κουβεντιάσουν. Μπορεί να μην προλαβαίνουν οι άνθρωποι να κουβεντιάσουν με τα παιδιά τους. (Σχολείο Α Φιλολόγος 1)*

Η άποψη της φιλολόγου ΣΑΦ1 για τους λόγους για τους οποίους οι μαθητές δυσκολεύονται να αναπτύξουν αναλυτικό λόγο και επιχειρηματολογικά κείμενα επιβεβαιώνεται και από τη Σχολική Σύμβουλο 2:

ΣΣ2. *Πιστεύω ότι πολλοί γονείς, ακόμη και Έλληνες, δε μιλάνε με τα παιδιά τους. Δε μιλάνε, δεν κάθονται να συζητήσουν να πούνε «Γιατί το κάνεις αυτό ή δεν το κάνεις;». Νομίζω ότι... Τίποτα... Είναι απομονωμένα. Είναι μόνα τους, οπότε δεν έχουν... Αυτό που ενδιαφέρει τους γονείς είναι να πάνε σχολείο, να πάρουν ένα χαρτί. «Να τελειώνουμε». Δεν κάθονται να το συζητήσουν, να δούνε τι πιστεύει, τι νιώθει το παιδί. Κάπως έτσι. (Σχολική Σύμβουλος 2)*

Όπως επισημαίνεται από μια εκπαιδευτικό, η συγγραφή επιχειρηματολογικών κειμένων γίνεται πιο εύκολη για τους μαθητές, όταν αφορά σε θέματα που άπτονται των εμπειριών και της καθημερινότητάς τους. Αντίθετα, πιο αφηρημένα θέματα (π.χ. η έννοια του ρατσισμού) δυσκολεύουν τους μαθητές. Αυτή η διαπίστωση επιβεβαιώνει την άποψη του Bernstein (2000) ότι η μεγάλη δυσκολία των

κοινωνικά μειονεκτούντων μαθητών είναι να οδηγηθούν από την εξαρτημένη από το τοπικό πλαίσιο γνώση (οριζόντιο λόγο) σε μια λιγότερο εξαρτημένη από αυτό μορφή γνώσης (κάθετο λόγο).

ΣΓΦ1: *Όταν οι έννοιες είναι πιο αφηρημένες, ίσως είναι πιο δύσκολα. Αλλά στην Α΄ Γυμνασίου που κάνω φέτος, τα καταφέρνουν σε τέτοιου είδους παραγράφους: «Να συγκρίνω πράγματα», «Να προτείνω την ανακύκλωση γι' αυτούς τους λόγους». (Σχολείο Γ Φιλολόγος 1)*

Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν με διάφορους τρόπους να υποστηρίξουν τους μαθητές τους: με την καθοδηγούμενη διδασκαλία στην οποία ο εκπαιδευτικός ελέγχει απόλυτα την παιδαγωγική επικοινωνία, με τη χρήση ενός πιο περιορισμένου γλωσσικού κώδικα, με τον αργό βηματισμό κ.ά.

ΣΒΦ5: *Την πρώτη ανάγνωση την κάνω εγώ και στη συνέχεια τους ζητάω να το διαβάσουν κομματάκι-κομματάκι. Θέλει χρόνο αυτό. Μπορεί η δεύτερη ανάγνωση να είναι πιο επωφελής. Και στη δεύτερη ανάγνωση ζητώ από κάποια - όχι κάθε φορά από όλα (τα παιδιά)- να διαβάσουν. Όχι από αυτά που διαβάζουν καλύτερα. (Σχολείο Γ Φιλολόγος 3)*

ΣΒΦ1: *[...] [Κ]άνω μια προσπάθεια να τους οργανώσω, με το να μου λένε εκείνοι κάποιες σκέψεις και να προσπαθούμε να τις προεκτείνουμε. Με διαγράμματα. Το κακό είναι ότι και οι κακοί μαθητές πολλές φορές τα διαγράμματα τα τρώνε «αμάσητα». Πώς να στο πω, δηλαδή. Αυτά που έχουν διαβάσει τα επαναλαμβάνουν και καταλαβαίνεις ότι δεν είναι αφομοιωμένα. (Σχολείο Β Φιλολόγος 1)*

ΣΔΦ5: *[...] [Τ]ους εξηγώ το νόημα. Η μέσα από ερωτήσεις, θα τους κατευθύνω εγώ, ώστε να μπορέσουν να βρουν το νόημα. (Σχολείο Δ Φιλολόγος 5)*

ΣΓΦ1: *Χρησιμοποιούμε τέτοιο λεξιλόγιο που είναι κατανοητό απ' όλους. Αποφεύγουμε τις πολλές δευτερεύουσες προτάσεις, αποφεύγουμε διάφορα [...]. (Σχολείο Γ Φιλολόγος 1)*

ΣΔΦ3: Δεν έχουν την κριτική ικανότητα. Δηλαδή σε όλα τα θέματα, αν δε μιλήσω εγώ και δεν πω εγώ, δεν μπορούν από μόνοι τους. [...] Βασικά τους καθοδηγώ εγώ. (Σχολείο Δ Φιλόλογος 3)

Η ακόλουθη μαρτυρία της Σχολικής Συμβούλου 1 φωτίζει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να καλλιεργήσουν την ικανότητα κατανόησης γραπτού κειμένου, και τις πρακτικές που εφαρμόζουν για να υπερβούν αυτές τις δυσκολίες.

Ερευνήτρια: Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν κάποιους τρόπους περισσότερο ή λιγότερο επιτυχημένους, για να εξασκήσουν τους μαθητές τους στην κατανόηση κειμένου;

ΣΣ1: Πασχίζω, νομίζω. Έχω την εικόνα ότι πασχίζουν. Φέρνουν άλλα κείμενα, για παράδειγμα, αν δεν έχουν αποτέλεσμα. Κάνουν αρκετές ερωτήσεις κατανόησης. Παρόλα αυτά, βλέπω ότι ειδικά ο γραπτός λόγος φτάνει στα παιδιά με τον δυσκολότερο δυνατό τρόπο. Και όχι μόνο στα υποτίθεται «υποβαθμισμένα» του Κέντρου. Και στα άλλα σχολεία. (Σχολική Σύμβουλος 1)

Ειδικότερα, η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών φαίνεται να αποτελεί ένα δύσκολο έργο. Σύμφωνα με τις μαρτυρίες των εκπαιδευτικών, οι προσπάθειές τους προσκρούουν στην έλλειψη ενός υποστηρικτικού για τη μάθηση οικογενειακού περιβάλλοντος, στην απουσία ενός ανάλογου προσανατολισμού του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και στο γενικότερο σύγχρονο πολιτισμικό περιβάλλον που δεν ευνοεί την κριτική σκέψη. Η μικρή ηλικία των μαθητών είναι ένας ακόμη παράγοντας που δυσχεραίνει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν διάφορες πρακτικές για να ενισχύσουν την κριτική σκέψη των μαθητών. Οι συνηθέστερες από αυτές είναι η καθοδηγούμενη διδασκαλία, η διατύπωση ερωτήσεων οι απαντήσεις των οποίων δεν μπορούν να αναζητηθούν σε κάποιο σχολικό βοήθημα, η συγκριτική επεξεργασία κειμένων κ.ά. Οι επόμενες μαρτυρίες φωτίζουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και τις λύσεις που υιοθετούν.

Ερευνήτρια: Εσύ, πιστεύεις ότι μέσα στην τάξη μπορείς να καλλιεργήσεις την κριτική ικανότητα των μαθητών;

ΣΒΦ1: Ατομικά, όχι, Το επτάωρο του σχολείου, αν λειτουργήσει συντονισμένα και σε όλες τις βαθμίδες και τα λοιπά, ναι. Μπορεί να προσθέσει το λιθαράκι.

[...] Τώρα τι να σου πω; Τι κριτική ικανότητα να καλλιεργήσεις; Το μόνο που μπορείς να κάνεις είναι να τους επιστήσεις την προσοχή σε ορισμένα πράγματα, στις πληροφορίες, στον τρόπο με τον οποίο πρέπει να χειρίζονται το τι τους δίνεται. (Σχολείο Β Φιλολόγος 1)

ΣΓΦ2: Υπάρχει ένα προβληματάκι με την κριτική σκέψη. Βέβαια είναι και μικρά ακόμη τα παιδιά, ιδίως στην Α΄ Γυμνασίου. [...] Με καθοδήγηση, με πολλή καθοδήγηση. Δηλαδή, θέλουν πάρα πολλή καθοδήγηση από εμάς για να πετύχει αυτό το πράγμα. (Σχολείο Γ Φιλολόγος 2)

ΣΔΦ5: [Φ]ροντίζω να μην τους βάζω ερωτήσεις του βιβλίου [...], ακριβώς για να ασκήσουν την κριτική τους ικανότητα, να μπορέσουν να το βρουν μόνοι τους, στο σπίτι. Και επίσης τους βάζω πολλές φορές να συγκρίνουν, να συγκρίνουν κείμενα. (Σχολείο Δ Φιλολόγος 5)

8.4.10. Το πρότυπο του «καλού μαθητή» και του «καλού φιλόλογου»

Σχετικά με τις δεξιότητες που πρέπει να έχει ένας μαθητής, για να μπορεί να χαρακτηριστεί «καλός», οι περισσότεροι φιλόλογοι σκιαγραφούν ένα παραδοσιακό πρότυπο «καλού μαθητή», ο οποίος διαθέτει δεξιότητες παραγωγής συγκροτημένου και καταληπτού γραπτού λόγου. Οι εκπαιδευτικοί δε φαίνεται να αντλούν στοιχεία από τους κυρίαρχους λόγους σχετικά με τις δεξιότητες-ικανότητες που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευόμενος τον 21^ο αι., όπως αυτές αποτυπώνονται στα επίσημα υπερεθνικά κείμενα και στα εθνικά ΑΠ (π.χ. ικανότητα επικοινωνίας σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις, στα σύγχρονα παγκοσμιοποιημένα περιβάλλοντα, με ποικίλους σημειωτικούς τρόπους). Αντίθετα, οι περιγραφές των εκπαιδευτικών εστιάζονται σε βασικές δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης (σωστής ανάπτυξης μιας παραγράφου, κατανόησης κειμένου, βασικές γνώσεις γραμματικής και συντακτικού). Ο τρόπος με τον οποίο οι φιλόλογοι αντιλαμβάνονται τον «ιδανικό μαθητή» στα συγκεκριμένα σχολικά περιβάλλοντα φαίνεται να απορρέει τόσο από παραδοσιακούς πόρους λόγου που αναπτύχθηκαν ιστορικά στο ελληνικό πλαίσιο (οι οποίοι συχνά

προκρίνουν τον γραπτό λόγο έναντι του προφορικού και δίνουν έμφαση στη διδασκαλία των μορφοσυντακτικών φαινομένων) (Κουτσογιάννης, 2010α· Κουτσογιάννης, Χατζηκυριάκου, Αντωνοπούλου, Παυλίδου, & Αδάμπα, 2018), όσο και από τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί κατανοούν την εργασία τους στα συγκεκριμένα σχολικά περιβάλλοντα. Με άλλα λόγια, οι φιλόλογοι περιγράφουν ένα πρότυπο μαθητή που θεωρούν «εφικτό» στα συγκεκριμένα πλαίσια, απορρίπτοντας σιωπηρά τις επιθυμητές δεξιότητες-ικανότητες του «εκπαιδευόμενου του 21^{ου} αι.» που προβάλλουν τα εθνικά ΑΠ και οι επίσημες οδηγίες για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας ως «μη εφικτές» και «ρεαλιστικές» στα συγκεκριμένα σχολεία. Χαρακτηριστική είναι η ακόλουθη μαρτυρία της Σχολικής Συμβούλου 1:

ΣΣ1. Για μένα, στο τέλος τουλάχιστο της Γ' Γυμνασίου, (ο μαθητής) πρέπει να κατανοεί ένα μέσο κείμενο, να μπορεί να απαντήσει σε ερωτήσεις που έχουν να κάνουν με το «πότε», «πού», «ποιος» και «γιατί». Και να μπορεί να συντάσσει ο ίδιος ένα ανάλογο κείμενο που να τα έχει όλα αυτά οργανωμένα, μέσα. Με ένα λεξιλόγιο όχι της καθημερινής ζωής, να είναι κάπως πιο λόγιο. (Σχολική Σύμβουλος 1)

Παράλληλα, οι περισσότερες απαντήσεις των ερωτώμενων αποκαλύπτουν τις χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τους μαθητές τους.

ΣΓΦ1: Καλός για μένα είναι αυτός που μπορεί να γράψει μια παράγραφο και να γίνει κατανοητός από όλους. Να διαβάσει μια παράγραφο και να την καταλάβει. Γιατί αυτά τα δύο εμπεριέχουν όλη την υπόλοιπη γλώσσα, τη γραμματική και το συντακτικό [...] Αν κάποιος μπορεί να γράψει σωστά μια παράγραφο, μπορεί να γράψει και κείμενο. Κατανόηση κειμένου και να γράφει. (Σχολείο Γ Φιλολόγος 1)

ΣΒΦ1: [N]α μπορεί να έχει δομημένη σκέψη και όσο γίνεται δομημένο λόγο. Αυτά είναι αλληλένδετα, έτσι; Όταν είναι χαοτική η σκέψη, δεν είναι και δομημένος ο λόγος. [...] Να έχει μια σκέψη συγκροτημένη και να μπορεί να την αποτυπώσει με τη μεγαλύτερη δυνατή σαφήνεια. (Σχολείο Β Φιλολόγος 1)

ΣΓΦ3: Πρώτον, να έχει καλό λόγο, καλή γνώση του λόγου, προφορικού και γραπτού. Μου αρέσει όταν ακούω παιδιά με καλή δομή στον λόγο τους. Δηλαδή

να ξέρουν αυτό το απλό: το ρήμα, το υποκείμενο, το αντικείμενο. Να τα βάζουν σε μια σειρά. Απλά πράγματα. Όταν χρησιμοποιούν καλά τον υποτακτικό λόγο. Την υπόταξη. (Σχολείο Γ Φιλολόγος 3/Υποδιευθύντρια)

ΣΓΦ4: Στον προφορικό λόγο (να χρησιμοποιεί) κατάλληλο λεξιλόγιο ανάλογο και με την περίπτωση. Και τους επιτονισμούς και το χρωμάτισμα της φωνής. Όλα όσα χρειάζεται ο ομιλητής, για να τραβήξει πάνω του το ενδιαφέρον. Θέλω και καλό επίπεδο ανάγνωσης [...] Τώρα, στον γραπτό λόγο μου αρέσει ένα οργανωμένο γραπτό στο μάτι, όχι απαραίτητα χωρίς μουτζούρες αλλά να είναι οργανωμένο. Να έχει τις καθαρές παραγράφους, να μην υπάρχουν κενά, ούτε να φεύγει από τα περιθώρια, να είναι οριοθετημένο το γραπτό. Θέλω και ένα επίπεδο ορθογραφίας, τουλάχιστον στις καταλήξεις. [...] Μου αρέσει ο απλός λόγος, ο λόγος ο φυσικός, ο αβίαστος. Όχι ο επιτηδευμένος λόγος, όταν βάζουν λέξεις που δεν τις ξέρουν, για να εντυπωσιάσουν. (Σχολείο Γ Φιλολόγος 4)

Στην προηγούμενη μαρτυρία, η ΣΓΦ4 περιγράφει επιθυμητές γλωσσικές δεξιότητες παραγωγής προφορικού λόγου που δύσκολα αποκτώνται αποκλειστικά στο πλαίσιο του σχολείου. Με άλλα λόγια, επιβεβαιώνουν τις παρατηρήσεις των Bourdieu και Passeron (2014: 170) σχετικά με την «αντίθεση ανάμεσα σε δύο τρόπους απόκτησης της γλωσσικής γνώσης: την απόκτησή της αποκλειστικά μέσω του σχολείου, που καταδικάζει τον δρώντα σε μια ‘σχολική’ σχέση με τη σχολική γλώσσα, και την απόκτηση της γλωσσικής γνώσης μέσω της ασυναίσθητης εξοικείωσης» με αυτήν. Αυτή ακριβώς η «ασυναίσθητη εξοικείωση» των μαθητών με τον επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα του σχολείου, η οποία εκτιμάται από τους εκπαιδευτικούς, φαίνεται να απουσιάζει από τους περισσότερους μαθητές των συγκεκριμένων σχολείων.

Τέλος, οι φιλόλογοι, απαντώντας στην ερώτηση σχετικά με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ένας φιλόλογος, για να διδάξει αποτελεσματικά το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας, περιγράφουν ένα πρότυπο φιλόλογου που προωθεί κυρίως το «μοντέλο της ικανότητας» (Bernstein, 2000). Πρόκειται δηλαδή έναν/μία εκπαιδευτικό που υποστηρίζει ατομικά τη μάθηση κάθε παιδιού, προκειμένου αυτό να βελτιώνεται συγκριτικά με τον προηγούμενο εαυτό του. Περιγράφουν ακόμη έναν/μία εκπαιδευτικό με στιβαρό γνωστικό υπόβαθρο, που

επικοινωνεί με τους μαθητές του/της, τους εμπνέει και τους καθοδηγεί, ενώ ταυτοχρόνως αποτελεί υπόδειγμα ήθους γι' αυτούς. Για τη ρηματική (discursive) κατασκευή του/της «καλού/ής φιλόλογου», οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντλούν στοιχεία από πόρους λόγου που προέρχονται τόσο από την προοδευτική παιδαγωγική, όσο και από παραδοσιακές ανθρωπιστικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης. Ενδεικτικές είναι οι ακόλουθες απαντήσεις:

ΣΓΦ3: Πρώτον, να έχει πολύ καλή, άριστη γνώση της γλώσσας. Θα ξεκινήσουμε από εκεί. Δεύτερον, να την αγαπάει τη γλώσσα. Τρίτον, να έχει αυτό το χάρισμα της μεταδοτικότητας.[...] Πιστεύω ότι ο καλός δάσκαλος εμπνέει τον μαθητή. Μόνο έτσι γίνεται δουλειά: μέσα από την έμπνευση.[...] (Σχολείο Γ Φιλολόγος 3/Υποδιευθύντρια)

ΣΒΦ5. Καταρχάς, πιστεύω ότι ο δάσκαλος της Γλώσσας πρέπει ο ίδιος να φροντίζει τα εκφραστικά του μέσα, χρησιμοποιώντας όχι μόνο τα κλασικά αλλά και τα εξωγλωσσικά και τα παραγλωσσικά στοιχεία. Δίνοντας τη δυνατότητα στα παιδιά με τη σειρά τους να ανακαλύψουν αυτές τις δεξιότητες, να τα εμπνεύσει, να τα ενθαρρύνει, να τα υποστηρίξει. Να μη φοβούνται να μιλήσουν, να μη φοβούνται να κάνουν λάθος. Ο διάλογος μεταξύ τους είναι σημαντικός. Είναι κάτι που μπορεί να ενσωματώσει τα παιδιά. (Σχολείο Β Φιλολόγος 5/Διευθύντρια)

Παράλληλα, κάποιες φιλόλογοι¹¹¹ επισημαίνουν ως απαραίτητη την ικανότητα επικοινωνίας του/της εκπαιδευτικού με τους/τις μαθητές/τριες (την ικανότητα να «αφουγκράζεται» τους μαθητές του/της). Στις απαντήσεις τους αντανακλώνται λόγοι οι οποίοι έλκουν τις ρίζες τους από έναν θεραπευτικό λόγο που υπαγορεύει την ψυχοσυναισθηματική υποστήριξη των μαθητών/τριών (Ecclestone & Brunila, 2015).

ΣΒΦ2: Βέβαια, αυτός που δίνει πολύ θάρρος στα παιδιά και αφουγκράζεται και τα προβλήματα, τις δυσκολίες και πολλά άλλα. Και θεωρώ ότι ο φιλόλογος και ο δάσκαλος γενικότερα δεν μπορεί να αντικατασταθεί από τον ψυχολόγο ούτε από τον κοινωνικό λειτουργό. Ο δάσκαλος θα είναι ο καταγραφέας των προβλημάτων. [...] Δημιουργεί τις συνθήκες εκείνες που επιτρέπουν στα παιδιά

¹¹¹ Η συγκεκριμένη ερώτηση απαντήθηκε μόνο από γυναίκες φιλόλογους.

να εκφράζονται, να πουν την άποψή τους, χωρίς να φοβούνται [...]. (Σχολείο Β Φιλολόγος 2)

Γενικά, η διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας θεωρείται από κάποιες συνεντευξιζόμενες ένα δύσκολο έργο που απαιτεί διαρκή ανανέωση μέσω των τρόπων και μεθόδων. Οι συγκεκριμένες εκπαιδευτικοί παραδέχονται ότι δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στο μοντέλο του «καλού/της καλής φιλόλογου», επειδή, όπως δηλώνουν, δε δέχτηκαν επαρκή αρχική εκπαίδευση (δε διδάχθηκαν Γλωσσολογία ή/και διδακτική της Γλώσσας στο Πανεπιστήμιο, γιατί είχαν διαφορετική εξειδίκευση π.χ. στην Ιστορία) και δεν επιμορφώθηκαν αποτελεσματικά κατά τη διάρκεια του επαγγελματικού βίου τους.

ΣΒΦ1: [...] Η εμπειρία είναι πολύ σημαντική [...]. Από εκεί και πέρα προφανώς πρέπει να έχει τη δυνατότητα ή να έχει ο ίδιος το ενδιαφέρον ή εάν δεν έχει, να πιέζεται από κάπου, να βρίσκεται σε μια συνεχή ανανέωση τρόπων, μεθόδων και τα λοιπά, προκειμένου –δεν έχω ξεκάθαρη γνώμη γι' αυτό, το πώς θα το πετύχει- να αγγίζει όσο γίνεται περισσότερους. [...] [M]ου είναι και λίγο αντιπαθές ως μάθημα. Με φοβίζει, δε μου είναι αντιπαθές. Με φοβίζει ότι είμαι αναποτελεσματική. [...] Φοβάμαι ότι είναι το λιγότερο αποτελεσματικό μάθημα που κάνω στο σχολείο. [...] Θέλει πάρα πολύ χρόνο για να αποδώσει, μεγάλη ποικιλία μεθόδων, και είναι το πιο κοπιαστικό απ' όλα και το πιο δύσκολο. Δεν το συζητώ. Ίσως και γι' αυτό το αντιπαθώ. Δεν είμαι ικανή να το χειριστώ. Νιώθω ότι δεν έχω τη δύναμη να το κάνω όπως του αξίζει. (Σχολείο Β Φιλολόγος 1)

ΣΓΦ4: [...] [H] Γλώσσα είναι κάτι που εμείς δεν έχουμε διδαχθεί. Στην ηλικία μας, η γενιά αυτή, δεν έχει διδαχθεί με επιστημονικό τρόπο πώς να διδάσκει τη Γλώσσα. Δε διδαχθήκαμε στο πανεπιστήμιο ούτε Γλωσσολογία ούτε Διδακτική της Γλώσσας. Συνήθως τους δασκάλους μας μιμούμαστε. Έτυχε να έχω μια καλή δασκάλα φιλόλογο στα χρόνια του σχολείου, προσπαθώ να την μιμηθώ. Δε μου βγαίνει, εντάξει. (Σχολείο Γ Φιλολόγος 4)

Οι παραπάνω μαρτυρίες συμπληρώνουν την εικόνα του «καλού/της καλής φιλόλογου», όπως την αντιλαμβάνονται οι φιλόλογοι που συμμετέχουν στην έρευνα: «καλός διδάσκων/καλή διδάσκουσα» είναι αυτός/αυτή που διαθέτει τα απαραίτητα επαγγελματικά εργαλεία (διδακτικά μέσα, τεχνικές και μεθόδους), χάρη

στην αποτελεσματική εκπαίδευση, κατάρτιση και επιμόρφωσή του/της. Αξιοσημείωτη είναι η παρατήρηση της φιλόλογου ΣΒΦ1 ότι ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να «πιέζεται από κάπου», προκειμένου να ανανεώνει τα επαγγελματικά του/της μέσα. Ωστόσο, η φιλόλογος φαίνεται να βρίσκεται σε σύγχυση σχετικά με το ποιοι τρόποι και ποιες μέθοδοι μπορούν να κινητοποιήσουν τους μαθητές και να υποβοηθήσουν τη μάθησή τους.

Συμπερασματικά, υποστηρίζεται ότι ο λόγος της φιλόλογου ΣΒΦ1 (η οποία έχει συμμετάσχει σε πολλά επιμορφωτικά προγράμματα -μεταξύ αυτών και στο «Πρόγραμμα Μείζονος Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών»¹¹²- καταδεικνύει τη διαπεραστικότητα του ηγεμονικού προτύπου του «καλού/παγκόσμιου εκπαιδευτικού» που διαμορφώνεται από τον λόγο της επιτελεστικότητας και προβάλλεται από τα υπερεθνικά και εθνικά κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής: του εκπαιδευτικού που (επανα)καταρτίζεται δια βίου και χρησιμοποιεί ποικίλες μεθόδους και μέσα, για να συμπεριλαμβάνει στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο το δυνατόν περισσότερους μαθητές. Ωστόσο, ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τις τοπικές συνθήκες πλαισίου και αντιλαμβάνονται την εργασία τους σε αυτές συνήθως οδηγεί τους περισσότερους/ες από αυτούς/ές να αντιμετωπίζουν το ηγεμονικό μοντέλο του «καλού/παγκόσμιου εκπαιδευτικού» ως ιδανικό και επιθυμητό, αλλά ταυτοχρόνως ανέφικτο στα συγκεκριμένα περιβάλλοντα. Με άλλα λόγια, το συγκεκριμένο πρότυπο αποτελεί μια «φαντασιακή» επαγγελματική ταυτότητα, μια «ανέφικτη θέση υποκειμένου» στα συγκεκριμένα σχολεία (Walkerdine, 2003: 246).

¹¹² Το «Πρόγραμμα Μείζονος Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών» σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στο πλαίσιο της μεταρρύθμισης «Νέο Σχολείο: Πρώτα ο Μαθητής» κατά την περίοδο 2010-2012. Ο βασικός κορμός της επιμόρφωσης στηρίχθηκε σε συγκεκριμένους πυλώνες: στον «παιδαγωγικό και διδακτικό σχεδιασμό σε αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης» με έμφαση στην εξοικείωση των εκπαιδευτικών με βιωματικές μεθόδους και τεχνικές, στην «παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στη σχολική τάξη» κ.ά. (Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2011β: 10). Στην επιμόρφωση συμμετείχαν χιλιάδες εκπαιδευτικοί συγκεκριμένων ειδικοτήτων και νομών της χώρας, μεταξύ αυτών και φιλόλογοι της Αττικής. Από τους φιλόλογους του ερευνητικού δείγματος μόνο η εκπαιδευτικός ΣΒΦ1 ανέφερε ότι συμμετείχε στο Πρόγραμμα.

8.5. Σύνοψη του κεφαλαίου

Σε αυτό το κεφάλαιο περιγράφηκαν και αναλύθηκαν τα ερευνητικά δεδομένα που εξήχθησαν από τις 26 κύριες συνεντεύξεις: 20 με τους φιλόλογους που συμμετείχαν στην έρευνα 4 με τους Διευθυντές των Σχολείων του δείγματος και 2 με τις Σχολικές Συμβούλους που ήταν αρμόδιες για την επιστημονική καθοδήγηση των φιλόλογων στα συγκεκριμένα σχολεία.

Μέσω της περιγραφής και της ανάλυσης του λόγου των ερωτώμενων αναδείχθηκε ο τρόπος με τον οποίο οι ίδιοι αντιλαμβάνονται την ιδιαίτερη φυσιογνωμία της περιοχής στην οποία εδρεύει κάθε Σχολείο, τις ιδιαιτερότητες του μαθητικού πληθυσμού κάθε Σχολείου, καθώς και τις συνθήκες εργασίας τους στα συγκεκριμένα σχολεία. Πιο συγκεκριμένα, αναδείχθηκε ότι οι συνεντευξιζόμενοι/ες αντιλαμβάνονται τα Σχολεία ως ιδιαίτερα απαιτητικούς χώρους εργασίας, στους οποίους καλούνται να διαχειριστούν πολιτισμικά ανομοιογενείς μαθητικούς πληθυσμούς που μειονεκτούν οικονομικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά. Προσπαθώντας να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών και στις μεταβαλλόμενες τοπικές συνθήκες εκπαιδευτικής διακυβέρνησης (π.χ. στις πρακτικές γονεϊκής επιλογής σχολείου), τα Σχολεία αναπτύσσουν συγκεκριμένες μικρο-πολιτικές (υλοποίηση εξωσχολικών δραστηριοτήτων, συνεργασία με ποικίλους φορείς), οι οποίες αποτελούν βασική διάσταση των τοπικών σχολικών πλαισίων.

Παράλληλα, στο παρόν κεφάλαιο αποτυπώθηκαν τα στοιχεία του ρυθμιστικού και του διδακτικού λόγου που συγκροτούν την παιδαγωγική επικοινωνία στις σχολικές τάξεις, καθώς και οι βασικές πτυχές των παιδαγωγικών πρακτικών με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί πραγματώνουν τα ΑΠ για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας, όπως αυτές αποτυπώνονται στον λόγο των φιλόλογων και των Σχολικών Συμβούλων. Σε αυτές τις γενικότερες συνθήκες λειτουργίας των Σχολείων, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να εφαρμόζουν πρακτικές που διαμορφώνονται από τον ισχυρό έλεγχο της παιδαγωγικής επικοινωνίας από τους ίδιους, αργό ή μέτριο βηματισμό διδασκαλίας, τις ισχυρές ταξινομήσεις μεταξύ της γλωσσικής γνώσης και της γνώσης άλλων σχολικών αντικειμένων, και από τις κυμαινόμενες τιμές της ταξινόμησης μεταξύ της σχολικής και της εξωσχολικής γνώσης. Παράλληλα, αναδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί καλλιεργούν κάποιες

βασικές δεξιότητες γλωσσικού γραμματισμού, κυρίως με τη χρήση μεθόδων που χαρακτηρίζονται ως «παραδοσιακές» (με κάποιες εξαιρέσεις). Τέλος, αποκαλύφθηκε ότι ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το πρότυπο του «καλού μαθητή» δεν αντανάκλα το υπερεθνικό πρότυπο του «εκπαιδευόμενου του 21^{ου} αι.». Αντίθετα, το ηγεμονικό μοντέλο του «καλού/παγκόσμιου εκπαιδευτικού» επανασυναρθρώνεται στον λόγο τους ως μια επιθυμητή αλλά μη ρεαλιστική στα συγκεκριμένα περιβάλλοντα ταυτότητα εκπαιδευτικού.

9^ο Κεφάλαιο: Περιγραφή και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων από τις παρατηρήσεις στη σχολική τάξη

9.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί περιγράφονται τα ερευνητικά δεδομένα που παρήχθησαν από την παρατήρηση 25 διδακτικών ωρών διδασκαλίας του μαθήματος της Γλωσσικής Διδασκαλίας, σε 16 σχολικές τάξεις Α΄, Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου των 4 σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα (11 παρατηρήσεις στην Α΄ Γυμνασίου, 11 στην Β΄ Γυμνασίου και 3 παρατηρήσεις στη Γ΄ Γυμνασίου). Όπως ήδη αναφέρθηκε στο 7^ο κεφάλαιο, οι παρατηρήσεις στη σχολική τάξη πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2018-2019 (από τον Νοέμβριο του 2018 έως τον Μάρτιο του 2019) και αφορούσαν τη διδασκαλία 9 φιλόλογων¹¹³ (από τους 20 που συμμετείχαν συνολικά στην έρευνα). Τα δεδομένα που παρουσιάζονται στη συνέχεια προέρχονται από τη μελέτη των απομαγνητοφωνημένων αρχείων ήχου, καθώς και από την αποκωδικοποίηση των δελτίων παρατήρησης.

Πιο συγκεκριμένα, σε αυτό κεφάλαιο αποτυπώνονται «ι εξειδικευμένες πρακτικές αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται στη σχολική τάξη, δηλαδή «οι θεμιτές σχέσεις επικοινωνίας στη σχολική τάξη: ο μονόλογος της εκπαιδευτικού, ο τριαδικός διάλογος (ερώτηση της εκπαιδευτικού-απάντηση του μαθητή/μαθήτριας-αξιολόγηση της εκπαιδευτικού) και οι γραπτές εργασίες στη σχολική τάξη» (Singh, 2002: 577). Οι εξειδικευμένες αλληλεπιδραστικές πρακτικές στη σχολική τάξη συγκροτούνται από δύο αρχές επικοινωνίας: α. «την αρχή τοποθέτησης (locational principle) η οποία ρυθμίζει τη φυσική θέση και τις μορφές της πραγμάτωσής της (π.χ. τη διάταξη των αντικειμένων, τα γνωρίσματά τους, τη μεταξύ τους θέση και τον χώρο στον οποίο διατάσσονται)» (Bernstein, 1990: 34), και β. την αρχή της αλληλεπίδρασης (interactional principle) η οποία «ρυθμίζει την επιλογή, την οργάνωση, τη διαδοχή, τα κριτήρια αξιολόγησης και τον βηματισμό της επικοινωνίας (προφορικής/γραφτής/οπτικής) [...]» (ό.π.). Η αρχή της

¹¹³ Οι φιλόλογοι που συμμετείχαν σε αυτή τη φάση της έρευνας είναι γυναίκες. Γι' αυτόν τον λόγο, στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα χρησιμοποιηθεί θηλυκό γραμματικό γένος.

αλληλεπίδρασης εμπεριέχει τον ρυθμιστικό και τον διδακτικό λόγο, όπως αυτοί αρθρώνονται στο επίπεδο της σχολικής τάξης.

Η οργάνωση του κεφαλαίου θα γίνει με τον ακόλουθο τρόπο: αρχικά θα παρουσιαστούν οι ταξινομήσεις στον χώρο, οι οποίες αποτυπώνουν την αρχή τοποθέτησης των αντικειμένων και των προσώπων στη σχολική τάξη. Στη συνέχεια, θα περιγραφεί ο ρυθμιστικός λόγος, όπως αυτός αρθρώνεται στο επίπεδο στη σχολικής τάξης, ο οποίος διέπει τις σχέσεις των υποκειμένων που συμμετέχουν στην παιδαγωγική επικοινωνία. Έπειτα, θα παρουσιαστεί ο διδακτικός λόγος, ο οποίος σύμφωνα με τον Bernstein (1990, 2000), ενσωματώνεται στον ρυθμιστικό. Πιο συγκεκριμένα, θα αποτυπωθούν ο βηματισμός, οι κανόνες επιλογής της γνώσης και οι κανόνες διαδοχής των διδακτικών/μαθησιακών δραστηριοτήτων. Στη συνέχεια, θα εξεταστούν οι ταξινομήσεις μεταξύ της σχολικής και της εξωσχολικής γνώσης, οι νοηματικοί προσανατολισμοί που αναπτύσσονται στη σχολική τάξη, καθώς και οι τιμές της ταξινόμησης μεταξύ του μαθήματος της Γλωσσικής Διδασκαλίας και των άλλων σχολικών αντικειμένων. Τέλος, θα παρουσιαστούν οι κανόνες αξιολόγησης που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί και θα αποτυπωθούν κάποιες δραστηριότητες αξιολόγησης μαθητικών κειμένων.

9.2. Ταξινομήσεις στον σχολικό χώρο

Η ανάλυση των δεδομένων από τις παρατηρήσεις στη σχολική τάξη οδηγούν στο συμπέρασμα ότι σε όλες τις σχολικές τάξεις «η αρχή τοποθέτησης» των αντικειμένων (Bernstein, 1990: 34) είναι κοινή. Συγκεκριμένα, τα θρανία των μαθητών διατάσσονται σε στοίχους, καταλαμβάνοντας το μεγαλύτερο μέρος των αιθουσών, ενώ ο σχολικός πίνακας και η έδρα-γραφείο της εκπαιδευτικού είναι τοποθετημένα μετωπικά/απέναντι από τα θρανία των μαθητών. Αυτή η διάταξη των αντικειμένων δημιουργεί ισχυρά σύνορα (ισχυρή ταξινόμηση) μεταξύ του χώρου που ορίζεται για τους μαθητές και του χώρου στον οποίο «ανήκει» η εκπαιδευτικός. Ταυτοχρόνως, περιορίζει τη δυνατότητα επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών, δημιουργώντας ισχυρά σύνορα μεταξύ των μαθητών που κάθονται σε διαφορετικό θρανίο ή στοίχο θρανίων. Ως εκ τούτου, η ρύθμιση του σχολικού χώρου διαμορφώνει διακριτές και οριοθετημένες θέσεις υποκειμένων και ιεραρχικές

σχέσεις μεταξύ της εκπαιδευτικού και των μαθητών, ενώ παράλληλα περιορίζει την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών.

Ωστόσο, τα ερευνητικά δεδομένα ανέδειξαν ότι η συχνή κίνηση των εκπαιδευτικών μεταξύ των δύο χώρων (χώρος της εκπαιδευτικού-χώρος των μαθητών) καθιστά τις ταξινομήσεις του σχολικού χώρου μέτριες ή ασθενείς, καθώς οι περισσότερες εκπαιδευτικοί κινούνται μπροστά και μεταξύ των στοίχων των μαθητών, ενώ πλησιάζουν και επικοινωνούν με τους μαθητές από κοντά. Σπανιότερα κάποιες εκπαιδευτικοί κάθονται στην έδρα διδασκαλίας (π.χ. ΣΑΦ3), κάνοντας πιο ισχυρή την ταξινόμηση στον χώρο. Αντίθετα, ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών (κυρίως η ΣΔΦ2) κάποιες φορές κάθεται στον χώρο που έχει οριστεί για τους μαθητές, με αποτέλεσμα η ταξινόμηση στον χώρο να γίνεται ασθενής.

9.3. Βηματισμός της παιδαγωγικής επικοινωνίας

Οι παρατηρήσεις στη σχολική τάξη ανέδειξαν ότι ο βηματισμός (ρυθμός) της παιδαγωγικής επικοινωνίας είναι συνήθως αργός ή μέτριος. Είναι αξιοσημείωτο ότι κάποιες φορές οι εκπαιδευτικοί επιδίδονται σε εξαντλητικές προσπάθειες καλλιέργειας συγκεκριμένων δεξιοτήτων π.χ. κατανόησης γραπτού λόγου, γεγονός που επιβραδύνει τον ρυθμό της επικοινωνίας. Ο αργός βηματισμός της παιδαγωγικής επικοινωνίας είναι εμφανής στις περισσότερες αλληλεπιδράσεις στη σχολική τάξη που θα περιγραφούν στη συνέχεια.

9.4. Επιλογή της γνώσης και διαδοχή των διδακτικών/μαθησιακών δραστηριοτήτων

Το είδος των δραστηριοτήτων που υλοποιούνται σε κάθε διδακτική ώρα και η καλλιέργεια σχετικών δεξιοτήτων ποικίλλει. Οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται στις σχολικές τάξεις και ο αριθμός τους ανά σχολείο και εκπαιδευτικό αποτυπώνονται στον ακόλουθο πίνακα¹¹⁴:

¹¹⁴ Πρέπει να σημειωθεί ότι η διάκριση και ο χαρακτηρισμός των δραστηριοτήτων δεν είναι ιδιαίτερα ευχερής, κυρίως επειδή μια δραστηριότητα συχνά εμπερικλείει και άλλες (π.χ. η

Πίνακας 3: Διδακτικές/μαθησιακές δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν στη σχολική τάξη

Κωδικός Φιλολόγου	Ώρες Παρατήρησης	Τάξεις στις οποίες έγινε η παρατήρηση και αριθμός παρατηρήσεων ανά τάξη	Δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν
Σχολείο Α			
ΣΑΦ1	2	1 τάξη της Β΄ Γυμνασίου (2 ώρες)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ανάγνωση κειμένων από τους μαθητές 2. Δραστηριότητες κατανόησης γραπτού κειμένου 3. Κατανόηση συντακτικών φαινομένων
ΣΑΦ3	3	2 τάξεις της Α΄ Γυμνασίου (2+1 ώρες)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Λεξιλογικές ασκήσεις 2. Διαθεματική δραστηριότητα 3. Ωριαία γραπτή δοκιμασία μαθητών
Σχολείο Β			
ΣΒΦ1	2	2 τάξεις της Γ΄ Γυμνασίου (1+1 ώρα)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Παραγωγή προφορικού λόγου 2. Ανάγνωση γραπτών μαθητικών κειμένων από τους ίδιους τους μαθητές 3. Κριτικός σχολιασμός των μαθητικών κειμένων από την εκπαιδευτικό και τους μαθητές

κατανόηση γραπτού λόγου εμπεριέχει και την καλλιέργεια προφορικού λόγου με τον οποίο οι μαθητές εκφράζουν πώς κατανοούν το κείμενο). Είναι επιπλέον δύσκολο μια δραστηριότητα να χαρακτηριστεί ως καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, όπως ορίζεται από τις επίσημες οδηγίες (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2016), καθώς η συγκεκριμένη δεξιότητα μπορεί να καλλιεργηθεί μέσω πολλών και διαφορετικών δραστηριοτήτων (παραγωγής προφορικού λόγου, κατανόησης γραπτού λόγου κ.ά.).

			4. Λεξιλογικές και γλωσσικές ασκήσεις
ΣΒΦ4	2	2 τάξεις της Β΄ Γυμνασίου (1+1 ώρες)	1. Ανάγνωση κειμένου από την εκπαιδευτικό 2. Δραστηριότητες κατανόησης γραπτού κειμένου 3. Ανάγνωση γραπτών μαθητικών κειμένων από τους ίδιους τους μαθητές 3. Μελέτη γραμματικών φαινομένων-Σχετικές ασκήσεις
ΣΒΦ5	2	1 τάξη της Α΄ Γυμνασίου (2 ώρες)	1. Ανάγνωση κειμένου από τους μαθητές 2. Δραστηριότητες κατανόησης πολυτροπικού κειμένου 3. Διερεύνηση γραμματικών φαινομένων
Σχολείο Γ			
ΣΓΦ1	3	2 τάξεις της Α΄ Γυμνασίου (1+2 ώρες)	1. Ανάγνωση γραπτού κειμένου από τους μαθητές 2. Δραστηριότητες κατανόησης γραπτού κειμένου 3. Παραγωγή προφορικού λόγου 4. Λεξιλογικές ασκήσεις
ΣΓΦ4	3	1 τάξη της Β΄ Γυμνασίου (2 ώρες) και 1 τάξη της Γ΄ Γυμνασίου (1 ώρα)	1. Ανάγνωση γραπτού κειμένου από τους μαθητές 2. Δραστηριότητες κατανόησης γραπτού κειμένου

			<p>3. Συγκριτική εξέταση γραπτών κειμένων-καλλιέργεια κριτικής σκέψης</p> <p>4. Διερεύνηση συντακτικών φαινομένων-Σχετικές ασκήσεις</p>
Σχολείο Δ			
ΣΔΦ2	4	2 τάξεις της Β΄ Γυμνασίου (2+1 ώρες) και 1 τάξη της Α΄ Γυμνασίου (1 ώρα)	<p>1. Παραγωγή προφορικού λόγου</p> <p>2. Ανάγνωση γραπτού κειμένου από τους μαθητές</p> <p>3. Δραστηριότητες κατανόησης γραπτού κειμένου</p> <p>4. Διερεύνηση γραμματικών και συντακτικών φαινομένων-Σχετικές ασκήσεις</p>
ΣΔΦ5	4	1 τάξη της Α΄ Γυμνασίου (2 ώρες) και 1 τάξη της Β΄ Γυμνασίου (2 ώρες)	<p>1. Αξιολόγηση γραπτών μαθητικών κειμένων από την εκπαιδευτικό και τους μαθητές</p> <p>2. Διερεύνηση συντακτικών και γραμματικών φαινομένων-Σχετικές ασκήσεις</p>

Όπως αποτυπώνεται στον παραπάνω πίνακα, κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων στη σχολική τάξη αναπτύχθηκαν δραστηριότητες κατανόησης γραπτού λόγου, διερεύνησης γραμματικών, συντακτικών και λεξιλογικών

φαινομένων, δραστηριότητες παραγωγής προφορικού λόγου και προφορικής αξιολόγησης γραπτών μαθητικών κειμένων από τους μαθητές (ομοτίμους) και την εκπαιδευτικό. Αξίζει να σημειωθεί ότι μόνο κατά τη διάρκεια μίας διδακτικής ώρας αναπτύχθηκε μία δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου, στο πλαίσιο μιας υποχρεωτικής ωριαίας γραπτής δοκιμασίας (διαγωνίσματος τετραμήνου). Αντίθετα, σε αρκετές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί ανέθεσαν τη συγγραφή ενός γραπτού κειμένου ως εργασία για το σπίτι. Αυτό το γεγονός εγείρει εύλογα ερωτήματα για τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί καλλιεργούν δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου εντός του σχολικού χρόνου, δεδομένου ότι για πολλούς μαθητές των συγκεκριμένων σχολείων το οικογενειακό περιβάλλον δε λειτουργεί ως δεύτερος τόπος πρόσκτησης της γνώσης.

Σχετικά με την επιλογή της γνώσης που μεταδίδεται και προσκτάται κατά τη διάρκεια της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης, πρέπει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν συνήθως μαθησιακό υλικό των σχολικών εγχειριδίων (του Βιβλίου του Μαθητή και του Τετραδίου των Εργασιών). Σε κάποιες περιπτώσεις διανέμουν στους μαθητές υλικό που επιλέχθηκε από τις ίδιες, το οποίο δεν ανήκει στο επίσημο διδακτικό/μαθησιακό υλικό. Πρόκειται για γραπτά κείμενα (πολυτροπικά ή μη) που προέρχονται από διάφορες πηγές (π.χ. από τον Τύπο) ή ασκήσεις δημιουργημένες από τις ίδιες τις εκπαιδευτικούς (κυρίως γραμματικής, συντακτικού ή λεξιλογικές), καθώς και φωτοαντίγραφα υλικού από εξωσχολικά βιβλία (π.χ. σχολικά βοηθήματα).

Η ακολουθία των διδακτικών/μαθησιακών δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται στις σχολικές τάξεις είναι κατεξοχήν γραμμική, καθώς η μια έπεται της άλλης, εφόσον πάντα το σύνολο της τάξης συμμετέχει σε μία συγκεκριμένη δραστηριότητα κάθε φορά. Με άλλα λόγια, δεν παρατηρήθηκε η ανάπτυξη παράλληλων δραστηριοτήτων σε καμία σχολική τάξη.

9.5. Ταξινόμηση μεταξύ της σχολικής και της εξωσχολικής γνώσης-νοηματικός προσανατολισμός

Οι ταξινομήσεις μεταξύ της σχολικής και της εξωσχολικής γνώσης κατά την πραγμάτωση του ΑΠ ποικίλλουν. Οι ταξινομήσεις γίνονται πιο χαλαρές, κυρίως

όταν η εκπαιδευτικός και οι μαθητές επεξεργάζονται γραπτά κείμενα ή παράγουν προφορικό λόγο. Αντίθετα, όταν η διδασκαλία επικεντρώνεται σε γραμματικά ή συντακτικά φαινόμενα, η ταξινόμηση γίνεται ισχυρή. Ωστόσο, και σε αυτή την περίπτωση, κάποιες φορές οι εκπαιδευτικοί φέρουν παραδείγματα χρήσης της γλώσσας σε καθημερινές γλωσσικές αλληλεπιδράσεις, καθιστώντας την ταξινόμηση μεταξύ της σχολικής και της εξωσχολικής γλωσσικής γνώσης πιο ασθενή.

Ο διαφορετικός βαθμός μόνωσης μεταξύ της σχολικής και της εξωσχολικής γνώσης διαμορφώνει διαφορετικά είδη νοηματικού προσανατολισμού. Όπως έχει ήδη αναφερθεί στο 6^ο κεφάλαιο, ο νοηματικός προσανατολισμός ορίζεται από τη Holland (1981: 1) ως «η επιλογή και η οργάνωση του νοήματος, ως το τι θεωρείται ως συναφές και ως το κέντρο της προσοχής σε κάθε περίπτωση, και ο τρόπος με τον οποίο αυτά τα νοήματα οργανώνονται σε πρακτικό λόγο». Επομένως, στις αλληλεπιδράσεις που περιγράφονται στη συνέχεια διερευνάται ο «πρακτικός λόγος» (ό.π.) με τον οποίο οργανώνονται τα νοήματα που καλλιεργούνται στη σχολική τάξη, και κατά συνέπεια το είδος του νοηματικού προσανατολισμού (εσωστρεφούς/εξωστρεφούς) που αναπτύσσεται, σε συνάρτηση με τις τιμές της ταξινόμησης μεταξύ της σχολικής και εξωσχολικής γνώσης.

1^η Δραστηριότητα: Κατανόηση γραπτού λόγου (Τάξη Β', Σχολείο Α Φιλολόγος 1)

Στο παρακάτω παράδειγμα μιας δραστηριότητας κατανόησης γραπτού λόγου που υλοποιείται σε μια τάξη Β' Γυμνασίου του Σχολείου Α από τη Φιλολόγο ΣΑΦ1, είναι εμφανής η προσπάθεια της εκπαιδευτικού να υποστηρίξει τους μαθητές μέσα από μια εξαντλητική διαδικασία κατανόησης ενός κειμένου του σχολικού εγχειριδίου. Η εκπαιδευτικός, ακολουθώντας αργό βηματισμό και ελέγχοντας απόλυτα την παιδαγωγική επικοινωνία (καθοδηγώντας διαρκώς τους μαθητές της), μετατοπίζει τα σύνορα μεταξύ της σχολικής γνώσης και της καθημερινής ζωής των μαθητών (με αναφορές στην καθημερινότητά τους, στις δραστηριότητες της μητέρας τους, στις σχέσεις με τους γονείς τους κ.ά.). Με αυτόν τον τρόπο, προσπαθεί να μυήσει τους μαθητές στον κάθετο λόγο, δηλαδή να καλλιεργήσει έναν εσωστρεφή νοηματικό προσανατολισμό, οδηγώντας τους σε γενικά συμπεράσματα σχετικά με τον ρόλο της γυναίκας στη σύγχρονη οικογένεια.

Η ταξινόμηση μεταξύ της σχολικής και της εξωσχολικής γνώσης εξασθενεί επίσης με τη χρήση ενός πιο καθημερινού λεξιλογίου από την εκπαιδευτικό π.χ. «Γυρίζει ο γονιός και σέρνεται. Μπαίνει από την πόρτα και έχει διαλυθεί». Ωστόσο, οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ της εκπαιδευτικού και των μαθητών αποκαλύπτουν τις δυσκολίες που συναντά η εκπαιδευτικός στην προσπάθειά της να μνήσει τους μαθητές στον κάθετο λόγο, καθώς οι περισσότεροι από αυτούς δυσκολεύονται να επιχειρηματολογήσουν αναπτύσσοντας συλλογισμούς, χρησιμοποιώντας υποταγμένο λόγο κ.ά.

[Η εκπαιδευτικός διαβάζει ένα κείμενο¹¹⁵ του σχολικού εγχειριδίου σχετικά με την είσοδο της γυναίκας στην αγορά εργασίας και τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου της μέσα στην οικογένεια. Καθοδηγεί τους μαθητές, ώστε να εντοπίσουν τον θεματικό άξονα του κειμένου και τα ρήματα που δηλώνουν τη μεταβολή της θέσης της γυναίκας. Στη συνέχεια, τους καλεί να απαντήσουν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις.]

ΣΑΦ1: Το κείμενο λέει ότι αναθεωρούνται οι παραδοσιακοί ρόλοι. Τι σημαίνει «αναθεωρούνται»;

Μαθητής 1: «Διαλύονται».

ΣΑΦ1: «Διαλύονται, αλλάζουν». Αλλάζουν οι ρόλοι. Δηλαδή εμείς μέσα στην οικογένεια τι παίζουμε όλοι; Έναν ρόλο... Εγώ τι ρόλο παίζω στην οικογένειά μου;

Μαθητές: Της μητέρας.

ΣΑΦ1: Της μητέρας. Ο πατέρας τον ρόλο του πατέρα και τα παιδιά τον ρόλο των παιδιών. Ωραία, πολύ ωραία. Και πολύ δύσκολο αυτό τώρα. Παραδοσιακά ο ρόλος της μητέρας ποιος είναι;

Μαθήτρια 1: Να κάθεται σπίτι, να σκουπίζει, να μαγειρεύει. Να κάνει τις δουλειές, να μαγειρεύει, να...

ΣΑΦ1: Να πλένει, να κάνει το νοικοκυριό, να φρο....

Μαθητές: Να φροντίζει...

¹¹⁵ Πρόκειται για το κείμενο με τίτλο «Η μητέρα συχνά εργάζεται» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000, όπ. αναφ. στο Γαβριηλίδου, Εμμανουηλίδης, & Πετρίδου-Εμμανουηλίδου, 2019α: 29).

ΣΑΦ1: Να φροντίζει τα οικιακά και τα παιδιά. Ο ρόλος του άντρα –θα το πούμε και σε ένα άλλο κείμενο που θα κάνουμε μετά- λέγε, Χ... (το όνομα ενός μαθητή)

Μαθητής 2: Να δουλεύει.

[...]

ΣΑΦ1: Και τα παιδιά, ποιος είναι ο ρόλος των παιδιών, Α...; Τι ρόλο έχουν τα παιδιά στην οικογένεια;

Μαθήτρια 3: Να ακούνε τους γονείς τους, να...

ΣΑΦ1: Να κάνουν τα μαθήματά τους, να πηγαίνουν....

Μαθητές: Σχολείο.

ΣΑΦ1: Στο σχολείο. Πες το, Θ...

Μαθητής: Να φροντίζονται από τη μητέρα.

ΣΑΦ1: Άρα, είναι ο ρόλος της. Άρα, τα παιδιά δεν έχουν τον ρόλο να σηκωθούν το πρωί και να ξετινάξουν το σπίτι. Ποιος είναι ο ρόλος των παιδιών, Μ...; Δικαίωμά τους, άλλωστε. Να πάνε...

Μαθητής: Σχολείο. Να μάθουν γράμματα.

ΣΑΦ1: Τι να κάνουν; Για να μπορέσουν κάποια στιγμή, τι να κάνουν;

Μαθητής: Να σπουδάσουν.

ΣΑΦ1: Να φύγουν από την οικογένεια, να βρουν τον δρόμο τους. Όταν η μητέρα δουλεύει, λοιπόν, οι παραδοσιακοί ρόλοι *αλλάζουν* (με έμφαση). Και τι λέει; (ενν. το κείμενο). «Οι ευθύνες...;

Μαθητές: «Μοιράζονται».

ΣΑΦ1: Μοιράζονται. Δηλαδή για σκεφτείτε τι μπορεί να μοιραστεί, όταν η μητέρα δουλεύει; Με τα παιδιά και με τον πατέρα;

Μαθήτρια: Δηλαδή να βάλει τα παιδιά και τον πατέρα να κάνουν κάποιες δουλειές τις οποίες θα έπρεπε να κάνει εκείνη.

ΣΑΦ1: Ωραία. Δηλαδή τα παιδιά θα αναλάβουν κάποια πράγματα.

Παραδείγματος χάριν, να κάνουν τι;

Μαθητής: Να φτιάξουν το φαγητό για το σχολείο από μόνα τους.

ΣΑΦ1: Να φτιάξουν τoστ για το σχολείο. Το πρωινό τους. Λέγε.

Μαθήτρια: Να σκουπίζουν, να σφουγγαρίζουν...

ΣΑΦ1: Τι άλλο, Η...;

Μαθητής: Να στρώσουν το κρεβάτι.

Μαθητής: Να πλύνουν τα πιάτα.

ΣΑΦ1: Να πλύνουν καμιά φορά τα πιάτα κι ας σπάσουν και κανένα. Έτσι;

Μαθητής: Πάντα.

Μαθήτρια: Να μαζέψουν το δωμάτιό τους.

ΣΑΦ1: Γιατί γίνεται τώρα αυτό; Γιατί, Ε..., γίνεται αυτό;

Μαθήτρια: Γιατί η μαμά δεν είναι πάντα εκεί, και το σπίτι θα γίνεται βρώμικο.

ΣΑΦ1: Άρα δεν μπορεί να τα προλάβει όλα η μητέρα. Οι ευθύνες μοιράζονται. Όλοι χρειάζονται να αναλάβουν μια δουλειά. Αυτό το καταλαβαίνουμε. Ωστε, ποιο είναι το αποτέλεσμα; Τι να συμβαίνει, Κ...; «Το σύστημα», λέει... Για να το διαβάσουμε. Διάβασε, Κ...

Μαθητής: (Διαβάζει απόσπασμα του κειμένου) «Ωστε το σύστημα της οικογένειας να συνεχίσει να δουλεύει αποτελεσματικά, ως προς τις ανάγκες που υπάρχουν».

ΣΑΦ1: Δηλαδή, να συνεχίσει η οικογένεια να ζήσει, Θ...;

Μαθητής: Να ζήσει όπως ζούσε.

ΣΑΦ1: Να συνεχίσει να δουλεύει. Σύστημα, σα να είναι μια μηχανή. Κι εμείς είμαστε τα ροδάκια. Κι όταν ένα ροδάκι δουλεύει λιγάκι παραπάνω, θα προχωρήσει η μηχανή. Βασίζεται στην αλήθεια αυτό που μας λέει ο συγγραφέας;

Μαθητές: Ναι.

ΣΑΦ1: Ναι, η πραγματικότητά μας είναι. [...]

2^η Δραστηριότητα: Κατανόηση γραπτού λόγου (Τάξη Α΄, Σχολείο Β Φιλολόγος 5)

Στην επόμενη δραστηριότητα που υλοποιείται σε μια τάξη Α΄ Γυμνασίου του Σχολείου Β από τη Φιλολόγο ΣΒΦ5, η σχολική τάξη επεξεργάζεται ένα πολυτροπικό κείμενο από το Τετράδιο των Εργασιών (μια αφίσα που διαφημίζει μια θεατρική παράσταση). Η εκπαιδευτικός επικαλείται γνώσεις από την καθημερινή ζωή και τις εμπειρίες των παιδιών, καθώς οι μαθητές του σχολείου είχαν πρόσφατα δημιουργήσει μια αφίσα για τον σχολικό χορό τους. Η ασθενής ταξινόμηση μεταξύ του σχολικού αντικειμένου της Γλωσσικής Διδασκαλίας και της καθημερινής ζωής/της δημόσιας σφαίρας είναι επίσης εμφανής στην προσπάθεια της εκπαιδευτικού να μεταδώσει γενικές γνώσεις στους μαθητές (π.χ. πληροφορίες για

το τι είναι το Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (Ε.Κ.Π.Α.) ή το Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο (Ε.Μ.Π.).

Αν και η συγκεκριμένη δραστηριότητα δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ιδιαίτερα απαιτητική γνωστικά, κατά τη διάρκειά της η εκπαιδευτικός προσπαθεί (και σε μεγάλο βαθμό το επιτυγχάνει) να οδηγήσει τους μαθητές στην εξειδικευμένη σχολική γνώση και στην κατάκτηση των κανόνων αναγνώρισης και πραγμάτωσης: γνώση των σημειωτικών τρόπων που χρησιμοποιούνται σε ένα πολυτροπικό κείμενο, του επικοινωνιακού αποτελέσματος της χρήσης ενός πολυτροπικού κειμένου, καθώς και της λειτουργίας των ρηματικών χρόνων. Με άλλα λόγια, η εκπαιδευτικός προσπαθεί να οδηγήσει τους μαθητές από τον οριζόντιο στον κάθετο λόγο, προσανατολίζοντάς τους προς το εσωτερικό του πεδίου της Γλωσσολογίας και καλλιεργώντας έναν εσωστρεφή νοηματικό προσανατολισμό.

Αξιοσημείωτο είναι επίσης το γεγονός ότι η εκπαιδευτικός, για να εξοικειώσει τους μαθητές με τον επίσημο γλωσσικό κώδικα, αναδιατυπώνει κάποιες απαντήσεις των μαθητών με τη χρήση ενός πιο επεξεργασμένου γλωσσικού κώδικα (π.χ. «Μαθητής: Τραβάει κόσμο πιο πολύ. ΣΒΦ5: Ακριβώς. Κινεί το ενδιαφέρον αυτού που θα τη δει»).

Η συγκεκριμένη αλληλεπίδραση αναδεικνύει επίσης τον πολύ αργό βηματισμό της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά και τη μεγάλη προσπάθεια της εκπαιδευτικού να ενισχύσει τη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, αν και η συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία επεξεργασίας του κειμένου είναι μεγάλη, η φιλόλογος διατηρεί τον έλεγχο της παιδαγωγικής επικοινωνίας, καθοδηγώντας διαρκώς τους μαθητές (αυστηρή περιχάραξη).

5η ενότητα

ΓΝΩΡΙΖΩ ΤΟΝ ΜΑΓΙΚΟ ΚΟΣΜΟ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΥ

Το ρήμα - Παράγωγα ρήματα - Το ρήμα στην αφήγηση

Κείμενο 1 [Πάμε θέατρο:]



- 1 Τι πληροφορίες μας δίνει αυτή η αφίσα; • Τι πρόκειται να γίνει; • Από ποιους; • Πότε; • Πού;
- 2 Γιατί τα λόγια της αφίσας συνοδεύονται από ένα ζωγραφισμένο καπέλο; • Πώς συνδέεται η ζωγραφική με όσα αναφέρει η αφίσα;
- 3 Στην αφίσα χρησιμοποιούνται πολλές και διαφορετικές γραμματισειρές. • Για ποιο λόγο;
- 4 Ποιες λέξεις προβάλλονται περισσότερο από άλλες στην αφίσα; • Γιατί;
- 5 Στο κείμενο της αφίσας δεν υπάρχει ούτε ένα ρήμα. • Για ποιους λόγους;
- 6 Υπάρχει όμως ένα ρήμα που δεν είναι γραμμένο αλλά μπορεί να εννοηθεί πολύ εύκολα. Συνδέει την ονομαστική φράση «Καπέλο από ψάθα Ιταλίας» με την ονομαστική φράση «Από τη θεατρική ομάδα "Αφαντοί"». • Ποιο είναι το ρήμα αυτό; • Το μαντέψατε; • Γιατί ο συγγραφέας δεν το έβαλε στο κείμενο της αφίσας;
- 7 Το ρήμα που μαντέψατε σε ποιο χρόνο το βάλατε; • Θα μπορούσε να μπει σε κάποιον άλλο; • Θα μπορούσε να μπει στον μέλλοντα; • Απαντήστε λαμβάνοντας υπόψη σας ότι η αφίσα δημιουργείται πριν από το γεγονός που προβάλλει. • Μήπως όμως ο ενσωπώπας είναι προτιμότερος; • Για ποιους λόγους;

ΣΒΦ5: Σελίδα 48, Τετράδιο Εργασιών¹¹⁶. Τι βλέπουμε, Γ...; Όχι τι διαβάζουμε; Τι βλέπουμε; Τι είναι αυτό που βλέπεις, η εικόνα που βλέπεις αριστερά.

Μαθήτρια: Αφίσα.

ΣΒΦ5: Είναι μια αφίσα. Σωστά. Η αφίσα ποιου πράγματος Για ποιο πράγμα; [Η εκπαιδευτικός διαβάζει τον τίτλο της αφίσας]. «Καπέλο από ψάθα Ιταλίας». Κ... τι είναι αυτό, Ζ... μου; Τι είναι το «Καπέλο από ψάθα Ιταλίας»;

Μαθήτρια: Θεατρικό έργο.

ΣΒΦ5: Ένα θεατρικό έργο. Μάλιστα. Ποιος είναι ο συγγραφέας; Ποιος έγραψε το έργο «Καπέλο από ψάθα Ιταλίας», Κ...;

Μαθήτρια: Ο Ευγένιος Λάμπις.

[...]

ΣΒΦ5: Ποιος είναι ο φορέας που διοργανώνει αυτή την εκδήλωση; Ο φορέας. Δηλαδή ο επίσημος οργανισμός που έχει αναλάβει να ανεβάσει αυτή την παράσταση.

Μαθήτρια: Η θεατρική ομάδα «Αφαντοί».

ΣΒΦ5: Λες να είναι αυτός ο φορέας; Αυτή είναι μια ομάδα. Όταν μιλάμε για φορέα εννοούμε κάποιον... κάποιο ίδρυμα, κάποιον οργανισμό, κάποια εταιρεία που έχει αναλάβει τη διοργάνωση, όχι να παρουσιάσει την παράσταση.

¹¹⁶ Η αφίσα προέρχεται από το Τετράδιο των Εργασιών της Α' Γυμνασίου (Γαβριηλίδου, Εμμανουηλίδης, & Πετρίδου-Εμμανουηλίδου, 2019β: 48).

Μαθήτρια (διαβάζει): Το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών και ο Πολιτιστικός Όμιλος Φοιτητών Πανεπιστημίου Αθηνών.

ΣΒΦ5: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Είναι σημαντικό Ανώτατο Ίδρυμα αυτό της χώρας; [Σιωπή]

Μαθήτρια: Ε..., ναι.

ΣΒΦ5: Είναι το Πανεπιστήμιο της Αθήνας, ένα από τα μεγαλύτερα Ανώτατα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα της χώρας. Μάλιστα πολλές φορές το συναντάμε με τα αρχικά του. Τη συντομογραφία του. Πώς το λέμε σύντομα;

Μαθητής: Ε.Κ.Α.Β.

ΣΒΦ5: Ε.Κ.Π.Α. Είναι το Ε.Κ.Π.Α., λοιπόν, το οποίο έχει έναν σύλλογο. Κ.;

Μαθητής: Πολιτιστικό Όμιλο.

ΣΒΦ5: Οι φοιτητές λοιπόν του Πανεπιστημίου συμμετέχουν σε διάφορους ομίλους. Τι είναι ο «όμιλος»;

Μαθήτρια: Μία οργάνωση.

ΣΒΦ5: Μια άλλη λέξη.

Μαθήτρια: Μια ομάδα.

ΣΒΦ5: Υπάρχουν διάφορες ομάδες. Μία από αυτές είναι η θεατρική ομάδα των φοιτητών του Πανεπιστημίου που έχει την ευθύνη γι' αυτήν την παράσταση.

[...]

ΣΒΦ5: (Η εκπαιδευτικός διαβάζει τη δεύτερη ερώτηση του εγχειριδίου): «Γιατί τα λόγια της αφίσας συνοδεύονται από ένα ζωγραφισμένο καπέλο; Πώς συνδέεται η ζωγραφική με όσα αναφέρει η αφίσα;». Και τι είδους κείμενο έχουμε εδώ θα ήθελα να μου πείτε; Από τους κώδικες που χρησιμοποιεί.

Μαθητές: Πολυτροπικό.

ΣΒΦ5: Πολυτροπικό κείμενο. Γιατί; Πόσους κώδικες χρησιμοποιεί;

Μαθητές: Δύο. Τρεις. Δύο.

ΣΒΦ5: Ας δούμε τους δύο και θα ακούσουμε και τον Μ... (Τον μαθητή που είπε «τρεις»). Δύο, Κ...

Μαθητής: Η φωτογραφία με το καπέλο και τα γράμματα από κάτω.

ΣΒΦ5: Γραπτός λόγος και ζωγραφική. Γιατί μας δείχνει τη ζωγραφιά και τι θέση έχει η ζωγραφιά μέσα στην αφίσα; Εδώ έχουμε ένα αντικείμενο στη θέση ενός γράμματος. Αυτός που έφτιαξε την αφίσα τι χρησιμοποιεί;

ΣΒΦ5: Τη φαντασία του.

ΣΒΦ5: Μια λεξούλα θέλω. Ένα κόλπο δηλαδή χρησιμοποιεί; Ένα εύρημα, ένα τέχνασμα, που χρησιμοποιεί ποιος;

Μαθητής: Ο Ευγένιος Λάμπις.

ΣΒΦ5: Ο συγγραφέας θα έφτιαξε και την αφίσα;

Μαθητής: Η θεατρική ομάδα.

ΣΒΦ5: Μπορεί κάποιος από τη θεατρική ομάδα να έφτιαξε την αφίσα. Ποιος επαγγελματίας φτιάχνει αφίσες;

Μαθητής: Ο τυπογράφος λέει ο Δ...

ΣΒΦ5: Άλλος; Οι γραφίστες συνήθως φτιάχνουν αφίσες. Μπορεί βέβαια και κάποιος φοιτητής να την έφτιαξε. [...] Έχουμε ένα εύρημα εδώ, ένα τρικ όπου αντικαθίσταται το γράμμα από τη ζωγραφιά ενός αντικειμένου. Για ποιο σκοπό χρησιμοποιείται στην αφίσα αυτό το εύρημα; Είναι πιο καλλιτεχνική, είπε ο Κ... Προξενεί μεγαλύτερη εντύπωση, είναι πιο ωραία.

Μαθητής: Τραβάει κόσμο πιο πολύ.

ΣΒΦ5: Ακριβώς. Κινεί το ενδιαφέρον αυτού που θα τη δει. Διάλεξε τυχαία αυτό το αντικείμενο ο καλλιτέχνης, ο γραφίστας που έφτιαξε την αφίσα;

Μαθήτρια: Δεν το διάλεξε τυχαία, γιατί ο τίτλος λέει «Καπέλο από ψάθα Ιταλίας», οπότε έχει βάλει ένα καπέλο από ψάθα.

ΣΒΦ5: Ναι, ένα καπέλο. Θα λέγαμε ότι κάπως μεταφέρει στη ζωγραφιά τον τίτλο. Ο τίτλος φτάνει στο κοινό με δύο τρόπους.

Μαθήτρια: Με τη ζωγραφική...

ΣΒΦ5: Με τον γραπτό λόγο και με τη ζωγραφική.

[...]

ΣΒΦ5: Στο κείμενο της αφίσας, λέει, δεν υπάρχει ούτε ένα ρήμα. Εμείς έχουμε πει ότι το ρήμα είναι πολύ σημαντικό στοιχείο της πρότασης. Είναι η βάση της πρότασης. Όταν ξεκινάμε να δουλέψουμε μία πρόταση, ξεκινάμε από το ρήμα. Εδώ δεν έχει ούτε ένα. Γιατί; Στην αφίσα μας δεν υπάρχει ούτε ένα ρήμα. Και εμείς έχουμε πει ότι το ρήμα είναι βασικό στοιχείο της πρότασης. Από αυτό ξεκινάμε. Γιατί δε χρησιμοποιεί ούτε ένα ρήμα;

Μαθήτρια: Όταν λείπουν τα ρήματα, γίνεται πιο σύντομο το κείμενο.

ΣΒΦ5: Α! Η αφίσα περιλαμβάνει συνήθως σύντομα κείμενα, όπου τι γίνεται με τα ρήματα;

Μαθητής: Κυρία, να πω κάτι; Μπορεί σε μία αφίσα να βάζουν μόνο ουσιαστικά.

ΣΒΦ5: Μπορεί. Γιατί; Συνήθως έτσι γίνεται. Γιατί όμως; [Μικρή παύση] Ζ..., τι λες; Η αφίσα δεν έχει ούτε ένα ρήμα. Εμείς έχουμε πει ότι τα ρήματα είναι βασικά στοιχεία της πρότασης κι αυτή η αφίσα δεν έχει ούτε ένα ρήμα.

Μαθητής: Για να μην το κάνει κουραστικό το κείμενο;

Μαθήτρια: Αυτό.

ΣΒΦ5: Οι αφίσες μεταδίδουν σύντομες πληροφορίες. Άρα, τα ρήματα παραλείπονται. [μικρή διακοπή για τη διευθέτηση ενός πρακτικού προβλήματος]

ΣΒΦ5: Εγώ θα έλεγα ότι τα ρήματα παραλείπονται, γιατί και εύκολα εννοούνται, εδώ. Δηλαδή δε χρειάζεται να γράψουμε στην αφίσα: «Για το κοινό η είσοδος είναι ελεύθερη». Χρησιμοποιούμε λοιπόν προτάσεις... Πώς τις λέμε τις προτάσεις που δεν έχουν όλους τους βασικούς όρους;

Μαθητές: Ελλειπτικές.

ΣΒΦ5: Ελλειπτικές προτάσεις, για να μεταδώσουμε σύντομες πληροφορίες.

[...]

ΣΒΦ5: Συνήθως στις αφίσες βάζουμε ενεστώτα, γιατί είναι ένας χρόνος που δίνει περισσότερη αμεσότητα. Και χρησιμοποιούμε ενεστώτα, γιατί είναι κάτι που σύντομα θα γίνει. Εμείς την προηγούμενη Παρασκευή είχαμε πάρτι. Δε θα συζητήσουμε για την επιτυχία του.

[Σχόλια των παιδιών για το πάρτι]

ΣΒΦ5: Αποκριάτικο πάρτι. Είχε ένα κάλεσμα. Ποιο ήταν το κάλεσμα;

Μαθητές: «Σας περιμένουμε». «Σας προσκαλούμε». «Ελάτε».

ΣΒΦ5: Το θυμάμαι. Τι χρόνο χρησιμοποιήσαμε εμείς στην αφίσα;

Μαθητές: Μέλλοντα. Ενεστώτα.

ΣΒΦ5: Δεν είπαμε «Σας περιμένουμε», «Σας προσκαλούμε»; Χρησιμοποιούμε λοιπόν ενεστώτα όταν θέλουμε να γίνει το μήνυμά μας πιο...

Μαθήτρια: Σαφές.

ΣΒΦ5: Πιο σαφές, πιο άμεσο. Κι όταν βεβαίως μιλάμε για γεγονότα που θα γίνουν, τότε;

Μαθήτρια: Σύντομα.

ΣΒΦ5: Σύντομα στο μέλλον.

Μαθητής: Κυρία! Σε αυτή την αφίσα είχαμε ρήμα ή μόνο ουσιαστικά;

ΣΒΦ5: Νομίζω ότι μόνο ένα ρήμα είχαμε στο κάλεσμα. Μόνο ένα ρήμα.

3^η Δραστηριότητα: Γλωσσικές ασκήσεις (Τάξη Γ', Σχολείο Β Φιλολόγος 1)

Η επόμενη δραστηριότητα που παρουσιάζεται πραγματοποιείται σε μια τάξη Γ' Γυμνασίου στο Σχολείο Β. Η εστίαση της διδασκαλίας επικεντρώνεται στην πολυσημία των λέξεων και στα γλωσσικά δάνεια. Κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης, η εκπαιδευτικός (ΣΒΦ1), μέσω μιας επαγωγικής διαδικασίας (μιας συλλογιστικής πορείας από το μερικό στο γενικό) και παραδειγμάτων καθημερινής χρήσης της γλώσσας από τους μαθητές, προσπαθεί να οδηγήσει τους μαθητές στην κατανόηση εννοιών όπως «διάλεκτος», «γλωσσική ποικιλία», «κοινωνιόλεκτος» κ.ά. Με άλλα λόγια, η εκπαιδευτικός προσπαθεί να μνήσει τους μαθητές στη μεταγλώσσα της επιστήμης της Γλωσσολογίας και να τους προσανατολίσει προς το εσωτερικό του συγκεκριμένου επιστημονικού πεδίου, προς αυτό που ο Bernstein ονομάζει «κάθετο λόγο» (Bernstein, 1999, 2000), παρόλο που η διδασκαλία της συγκεκριμένης ορολογίας δεν εμπεριέχεται στα σχολικά εγχειρίδια της συγκεκριμένης τάξης ούτε προβλέπεται από τα ΑΠ. Γι' αυτόν τον σκοπό, η εκπαιδευτικός διανέμει στους μαθητές ένα φωτοαντίγραφο σελίδας εξωσχολικού βιβλίου που περιέχει τη σχετική ορολογία και ασκήσεις. Η δραστηριότητα αναδεικνύει επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί ως δρώντες του μικρο-επιπέδου διαθέτουν κάποια αυτονομία ως προς την επιλογή της γνώσης που θα μεταδώσουν και του μαθησιακού υλικού που θα χρησιμοποιήσουν, τα πλαίσια της οποίας ωστόσο περιορίζονται από το κεντρικά σχεδιασμένο ΑΠ.

[Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να διαβάσουν την εργασία που τους είχε ανατεθεί για το σπίτι: την παραγωγή μιας παραγράφου, στην οποία θα εμπεριέχονται δέκα ξένες λέξεις που χρησιμοποιούνται στην ελληνική γλώσσα. Μια μαθήτρια διαβάζει το κείμενό της το οποίο αναφέρεται στη χρήση του κινητού τηλεφώνου. Στο κείμενο της μαθήτριας υπάρχουν τρεις αγγλικές λέξεις. Η εκπαιδευτικός εντοπίζει αυτές τις τρεις λέξεις και τις γράφει στον πίνακα.]

ΣΒΦ1: Τώρα θέλω να κάνουμε κάτι άλλο. Αυτά εδώ σαν λέξεις (δείχνει τα γλωσσικά δάνεια που έχει γράψει στον πίνακα) θα μπορούσε να τα χρησιμοποιήσει η μαμά σου σε ένα κείμενο, στο οποίο θα μας λέει τα θετικά του κινητού;

Μαθητής: Όχι.

ΣΒΦ1: Ε, Ε... (απευθύνεται στη μαθήτρια που έγραψε το κείμενο).

Μαθήτρια: Όχι.

ΣΒΦ1: Μάλλον όχι.

Μαθητής: Εμένα, ναι.

ΣΒΦ1: Εσένα, ναι. Μπορεί να είναι cyber μαμά.

Μαθητής: Όχι, η μαμά μου ξέρει πολλά.

ΣΒΦ1: Να ρωτήσω κάτι; Συνήθως αυτά ποιος θα τα έγραφε σαν λέξεις σε ένα κείμενο;

Μαθήτρια: Έφηβοι.

ΣΒΦ1: Συνήθως έφηβοι. Θέλω λοιπόν σήμερα να μιλήσουμε λίγο για το αν διάφορες κοινωνικές ομάδες, ηλικιακές ομάδες, μιλάνε διαφορετικές γλώσσες. Γιατί το να μιλούν διαφορετική γλώσσα ο Α... που είναι από το Αφγανιστάν και Μ... που ξέρει και λίγα αλβανικά, γιατί η καταγωγή του είναι από την Αλβανία και με έναν Άγγλο...

Μαθήτρια: Είναι διαφορετική η γλώσσα τους. Η διάλεκτος τι είναι;

ΣΒΦ1: Α! Μπράβο, Κ...! Τι διαφορά λέει έχει η γλώσσα από τη διάλεκτο. Εσύ τι κατάλαβες;

Μαθήτρια: Δεν ξέρω. Εγώ πιστεύω ότι η διάλεκτος είναι η ίδια γλώσσα με κάποιες διαφορές.

ΣΒΦ1: Και από τι καθορίζεται η διάλεκτος; Το ότι έχουμε την τσακωνική, την ποντιακή, την κρητική διάλεκτο;

Μαθήτρια: Υπάρχει ποντιακή;

ΣΒΦ1: Από τι καθορίζεται;

Μαθητής: Δεν μπορούν να προφέρουν κάποια γράμματα, τα αλλάζουν.

ΣΒΦ1: Όχι. Την ποντιακή διάλεκτο, ποιοι τη μιλάνε; Άρα είναι μία παραφθορά της ελληνικής, μοιάζει με την ελληνική αλλά τη μιλάνε, πού;

Μαθητής: Στην Κρήτη.

ΣΒΦ1: Στην Κρήτη, την ποντιακή; Τη μιλάνε στον Πόντο. Επειδή το έχουμε εδώ, θα μας διαβάσεις, Κ..., δυνατά τι σημαίνει διάλεκτος. Λοιπόν ρωτάει η Κ... Προφανώς αυτές οι λέξεις είναι αγγλικής γλώσσας αλλά όταν τις ενσωματώνουμε σε ένα κείμενο ελληνικό, από τα συμφραζόμενα καταλαβαίνουμε τι σημαίνει. Και σχολιάσαμε επίσης ότι επειδή το GPS και το κομπιούτερ εφευρέθηκαν στην Αμερική, δε θα βγούμε έξω να ρωτήσουμε, για να βρούμε τον προορισμό μας. Αυτό χρησιμοποιούμε, πάει τελείωσε. Για να δούμε

λίγο: Η γλώσσα των νέων και η γλώσσα που μπορεί να χρησιμοποιούν οι Πόντιοι ή ένας άνθρωπος σε ένα δικαστήριο και ο ίδιος άνθρωπος στον δρόμο, σε έναν κολλητό του, πού ανήκουν; Διάβασε λοιπόν, Κ..., δυνατά. (Οι μαθητές λένε ένα αστείο και γελάνε). Την πρώτη σελίδα.

Μαθήτρια: «Οι γλώσσες χαρακτηρίζονται από ποικιλότητα παρά από ομοιογένεια».

ΣΒΦ1: Ωραία. Με δύο λόγια σε μία γλώσσα δεν έχω τα ίδια πράγματα σε κάθε τόπο. Μπορεί στην Ελλάδα να μιλάμε ελληνικά αλλά δε σημαίνει ότι μιλάμε τα ίδια ελληνικά στην Αιτωλοακαρνανία, στην Αθήνα, στην Κηφισιά πιθανώς και στον Περαία. [...]

ΣΒΦ1: Λοιπόν για να δούμε, Κ..., τη συνέχεια.

Μαθήτρια (Η μαθήτρια διαβάζει με δυσκολία, καθώς σταματά κάθε φορά που δεν αναγνωρίζει μια λέξη): «Υπάρχουν δύο βασικά είδη ποικιλότητας. Ποικιλότητα με βάση τους χρήστες με δύο βασικές υποδιαιρέσεις: γεωγραφικές ποικιλίες-ιδιώματα-διάλεκτοι και Κοινωνιόλεκτοι: ποικιλότητα με βάση τη χρήση: επίπεδα ύφους –λειτουργικές ποικιλίες».

ΣΒΦ1: Ωραία, για να τα εξηγήσουμε λίγο. Γιατί τα διαβάσαμε, μεν, αλλά πρέπει να τα κατανοήσουμε, δε. Μια ποικιλία έχει να κάνει με το ποιος χρησιμοποιεί τη γλώσσα: ο χρήστης. Και αυτό έχει να κάνει με το αν είναι αυτό που λέγαμε πριν από την Κρήτη ή την Αθήνα. Άρα, έχει να κάνει με τη γεωγραφία, την τοποθεσία. Αλλά έχει να κάνει και με την κοινωνική του προέλευση. Ξαναλέω: αλλιώς θα μιλήσει ο νέος, αλλιώς θα μιλήσει ένας μεγαλύτερος. Γυρίστε σελίδα, λοιπόν. Ξαναλέω: θέλω να δείτε καμιά δεκαριά φρασούλες, και να μου πείτε ποιος θα μπορούσε να είναι ο χρήστης αυτών των φράσεων. Ποιος θα μπορούσε να είναι; Οπότε να καταλάβουμε τι σημαίνει ποικιλία με βάση ή τον τόπο ή εάν είναι νέος, γέρος, μορφωμένος, αμόρφωτος, μάγκας... Λέει η πρώτη πρόταση: «Ρόμπα γίνεται στους ανθρώπους αυτούς». «Ο πατέρας μου είναι... άντε γεια».

(Οι μαθητές μιλούν μεταξύ τους. Η εκπαιδευτικός χτυπά με δύναμη το χέρι στην έδρα για να ησυχάσουν)

ΣΒΦ1: Σςς...[...] Ποιος θα μπορούσε -απευθύνομαι, εδώ, σε αυτή τη σειρά-. Ποια ηλικιακή ομάδα θα μπορούσε να μιλήσει και να πει: «Ρόμπα γίνεται στους ανθρώπους αυτούς». «Ο πατέρας μου είναι... άντε γεια»;

Μαθητές: (Δίνουν διάφορες απαντήσεις, γελώντας).

Μαθητής: Ένας έφηβος.

ΣΒΦ1: Πείτε μου κάποιες εκφράσεις που θα τους ακούσουμε σε άλλους.

Μαθητής: «Μου έμεινε το κινητό μου από μπαταρία».

ΣΒΦ1: Το «Μου έμεινε το κινητό μου από μπαταρία» μπορεί να το πει και κάποιος άλλος που δεν είναι έφηβος. Μπορώ να το πω και εγώ.

Μαθητής: «Την κάτσαμε».

ΣΒΦ1. «Την κάτσαμε». Όλες αυτές τις εκφράσεις. Σςς. Λοιπόν. Άλλος;

Μαθητής: «Δεν παίζεται».

ΣΒΦ1: Μην ντρέπεστε. Πείτε ζωντανά πράγματα. Θες να πεις για μια κοπέλα ότι δεν είναι ωραία. Δε θα πεις ότι δεν είναι ωραία. Άλλα θα πεις.

(Οι μαθητές γελάνε και μιλάνε μεταξύ τους δυνατά)

Μαθητής: «Μπάζο».

Μαθήτρια: «Δε βλέπεται».

ΣΒΦ1: «Δε βλέπεται». Το «Δε βλέπεται» κυριολεκτικά σημαίνει ότι δεν μπορώ να τη δω. Σε κοιτάω...

Μαθήτρια: «Πού πας έτσι;». «Πώς είναι έτσι;».

ΣΒΦ1: Αυτή η γλώσσα του τύπου «Δε βλέπεται», «Είναι πατσαβούρα», είναι μια γλώσσα που κυρίως χρησιμοποιεί η ομάδα των νέων. Αυτή ονομάζεται «κοινωνιόλεκτος». Δηλαδή η γλώσσα που χρησιμοποιείται από μια ομάδα ανθρώπων, ηλικιακή, επαγγελματική, έχει να κάνει με την κοινωνική προέλευση και λέγεται «κοινωνιόλεκτος». Ας πούμε, δείτε λίγο, δείτε λίγο, το τέταρτο από το τέλος. Διάβασέ το, Μ.Σ.

Όπως αναδείχθηκε από τις παραπάνω παρατηρήσεις στη σχολική τάξη, οι εκπαιδευτικοί συχνά επικαλούνται τις εμπειρίες των μαθητών από την καθημερινή ζωή τους στο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο ανήκουν, προκειμένου να διευκολύνουν τη μύησή τους στη γνώση του ΑΠ. Με αυτό τον τρόπο, η ταξινόμηση μεταξύ της σχολικής και καθημερινής γνώσης γίνεται ασθενής, ενώ η συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία αυξάνεται, καθώς οι μαθητές φαίνονται πρόθυμοι να αφηγηθούν ιστορίες από την καθημερινότητά τους ή από χώρους τους οποίους οι ίδιοι γνωρίζουν καλύτερα από τους εκπαιδευτικούς (βλ. Benjamin, Nind, Hall, Collins, & Sheeye, 2003).

Ωστόσο, κρίσιμο εγείρεται το ερώτημα εάν η χαλάρωση των συνόρων μεταξύ της σχολικής και καθημερινής γνώσης και η έμφαση στη συμμετοχή των μαθητών

στη μαθησιακή διαδικασία προσανατολίζει τους μαθητές προς τον κάθετο λόγο, δηλαδή σε μια ανεξάρτητη από το τοπικό πλαίσιο γνώση, που επιτρέπει τη γενίκευση και την αφαίρεση. Τα περισσότερα παραδείγματα οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί κάνουν προσπάθεια να οδηγήσουν τους μαθητές σε κάποια ανεξάρτητη από το πλαίσιο γνώση. Ωστόσο, υποστηρίζεται ότι η προσπάθεια αυτή συνήθως εξαντλείται στην εξαγωγή ενός σύντομου, γενικού συμπεράσματος από τις ίδιες τις εκπαιδευτικούς, χωρίς οι μαθητές να εξασκούνται συστηματικά σε διαδικασίες γενίκευσης και αφαίρεσης. Συνεπώς, τίθεται υπό αμφισβήτηση εάν τελικά οι μαθητές αποκτούν τους κανόνες πραγμάτωσης θεμιτών σχολικών κειμένων. Χαρακτηριστική είναι η ακόλουθη αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη:

4^η δραστηριότητα: Κατανόηση γραπτού λόγου (Τάξη Β΄, Σχολείο Β Φιλολόγος 4)

Η επόμενη δραστηριότητα κατανόησης γραπτού λόγου υλοποιείται σε μια τάξη Β΄ Γυμνασίου του Σχολείου Β από τη φιλόλογο ΣΒΦ4. Η δραστηριότητα αναδεικνύει την προσπάθεια της εκπαιδευτικού να ενθαρρύνει τη συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Προκειμένου να επιτύχει τον συγκεκριμένο στόχο, ζητά από τους μαθητές να αφηγηθούν προσωπικά βιώματα και εμπειρίες παρόμοιες με αυτές που καταγράφονται στο κείμενο του σχολικού εγχειριδίου. Για μερικά λεπτά η τάξη γίνεται ιδιαίτερα «φλύαρη», καθώς οι μαθητές αφηγούνται εμπειρίες από την οικογενειακή τους ζωή. Ωστόσο, η αλληλεπίδραση δεν καταλήγει στη διατύπωση κάποιων γενικών συμπερασμάτων για τις σχέσεις γονέων και εφήβων. Αντίθετα, ολοκληρώνεται με ένα γενικό συμπέρασμα για τις ανθρώπινες σχέσεις, διατυπωμένο από την εκπαιδευτικό, το οποίο συνδέεται εν μέρει με τους στόχους του μαθήματος, όπως αυτοί αναφέρονται στο Βιβλίο του Εκπαιδευτικού (Γαβριηλίδου, Εμμανουηλίδης, & Πετρίδου-Εμμανουηλίδου, χχ: 23): «(Στόχος είναι οι μαθητές) να κατανοήσουν τις σχέσεις των μελών της οικογένειας μεταξύ τους, σύμφωνα με αυτά που και οι ίδιοι γνωρίζουν και από τα προσωπικά τους βιώματα». Συνεπώς, η εκπαιδευτικός προσανατολίζει τους μαθητές προς τον οριζόντιο λόγο (Bernstein, 1999, 2000).

[Το κείμενο¹¹⁷ του σχολικού εγχειριδίου αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο μια έφηβη, προκειμένου να βγει βόλτα με τους φίλους της, εξαπάτησε τη μητέρα της η οποία της είχε απαγορεύσει την έξοδο, εξαιτίας της χαμηλής βαθμολογίας της.]

ΣΒΦ4: Δε μου λέτε, τέτοιες συμπεριφορές έχουμε συχνά στις οικογένειες;

Μαθητές: (πολύ πιο ζωνηρά από πριν): Ναι. Για τους βαθμούς;

ΣΒΦ4: Όχι, μόνο. Άμα θέλετε κάτι, τι κάνετε;

Μαθήτρια: Άμα πάρω κακό βαθμό, μου λέει ότι είμαι αφηρημένη, ότι κάθομαι πολλή ώρα και παίζω στο κινητό μου, ενώ διαβάζω. Και όταν τελειώνω, παίρνω το τηλέφωνό μου και κάθομαι. Μου λέει ότι: «Αυτό σε έχει κάνει πιο αφηρημένη και πρέπει να το προσέχεις πιο πολύ» και ότι «Θα έχεις συγκεκριμένες ώρες [ενν. να παίζεις με το κινητό] και τα λοιπά. Και της λέω ότι: «Δε φταίει σε κάτι αυτό» και ότι «Δεν μπορείς να μου απαγορεύεις συνέχεια να κάθομαι ή να μη βγαίνω βόλτες, επειδή έφερα μια φορά κακό βαθμό, ενώ έχω φέρει τους περισσότερους καλούς». Και μετά μου λέει: «Εντάξει. Θα έχεις ένα συγκεκριμένο ωράριο. Θα διαβάζεις περισσότερο».

ΣΒΦ4: Ωραία. Αυτό έχει κάποιο στοιχείο θεάτρου;

Η ίδια μαθήτρια: Ναι, γίνομαι εγώ πιο υπερβολική απέναντί της. Της λέω ότι συνέχεια με αναγκάζει να κάνω κάτι που δε θέλω. Πρέπει να καταλάβει ότι είμαι παιδί. Τέτοια.

ΣΒΦ4: Και η μαμά;

Μαθήτρια: Και η μαμά ξέρει πολλές φορές ότι δε μου άξιζε ο βαθμός που έφερα, αλλά τον έφερα, γιατί δεν είχα προετοιμαστεί καλά. Όταν ξέρει ότι δεν έχω προετοιμαστεί καλά, μου λέει: «Δεν ισχύουν αυτά που λες και θα καθίσεις». Ενώ όταν η μαμά ξέρει ότι έχω προσπαθήσει και δεν έφερα έναν καλό βαθμό, μου λέει: «Εντάξει, δεν πειράζει».

ΣΒΦ4: Άρα, λέει αυτά που θέλει να πει, αλλά μέχρι ενός σημείου. Δε σου είπε: «Δε θα ξαναπαίξεις με το κινητό». Από αυτό λοιπόν τι καταλαβαίνουμε; Έχει τόσο μεγάλη σημασία η πλήρης απαγόρευση η μεγάλη; Η τιμωρία; Τι είναι αυτό που έχει σημασία; Το μήνυμα που έχει και ο ένας και ο άλλος μέσα από μια

¹¹⁷ Πρόκειται για το κείμενο του σχολικού εγχειριδίου της Β' Γυμνασίου με τίτλο «Περίεργα πλάσματα οι μαμάδες...» (Γιαννακοπούλου, 1999, όπ. αναφ. στο Γαβριηλίδου κ.ά., 2019α: 28-29).

συνομιλία –περνάει όμως, ακόμα κι αν έχουμε αυτά τα μικρά στοιχεία-. Δεν είναι απαραίτητο να έχουμε μια απίστευτη τιμωρία ακόμα και μια απαγόρευση, διότι ακόμα και μέσα από αυτό τα πράγματα που πρέπει να λεχθούν, ό,τι θέλει ο καθένας να πει το λέει και έχουν και αποτέλεσμα. Σε άλλες περιπτώσεις, όταν θέλετε να βγείτε έξω και η μαμά και ο μπαμπάς λένε όχι, τι κάνετε; Πώς επιμένετε; [Σιωπή] «Εγώ θα πάω είτε σου αρέσει είτε δε σου αρέσει; Κόψε τον λαιμό σου!»;

Μαθήτρια: Εγώ έτσι κάνω. [Γέλια]

ΣΒΦ4: Τι κάνετε;

Μαθητής: «Τα άλλα παιδιά θα βγουν. Εγώ δε θα βγω;».

ΣΒΦ4: Προχώρα, προχώρα.

Ο ίδιος μαθητής: Αυτά.

Μαθητής: Δικαιολογίες.

ΣΒΦ4: Τι;

Ο ίδιος μαθητής: Ενδιάμεσα ψεματάκια.

ΣΒΦ4: Όπως;

Μαθητής: Λέω ότι έχω κανονίσει με τους φίλους μου να πάμε στα Goody's. Λέω ότι έχω κανονίσει να πάμε βόλτες. Και...

ΣΒΦ4: Και τι άλλο λέτε;

Μαθήτρια: Αρχίζουμε να τους καλοπιάνουμε. (Κάποιοι μαθητές γελούν)

ΣΒΦ4: Για να πει ένας.

Μαθήτρια: «Είσαι πολύ όμορφη σήμερα».

ΣΒΦ4: Ε, δε θα πείτε «Είσαι πολύ όμορφη σήμερα». Ε, τι θα πείτε;

Μαθήτρια: Λέμε ότι θα είναι και άλλος γονιός μαζί μας, ότι δε θα είμαστε μόνοι μας. Τελικά, δε θα είναι κανένας γονιός μαζί μας.

ΣΒΦ4: «Δε μου έχεις εμπιστοσύνη. Εγώ σου λέω την αλήθεια». Ε, Γ...; Αυτό, λες;

Μαθήτρια: Δεν ξέρω αν ισχύει για τους άλλους, αλλά πολλές φορές εμένα μου λένε ότι... «Όταν ήμουν Δευτέρα Γυμνασίου και οι γονείς μου δε με άφηναν να βγαίνουμε. Στο Λύκειο με άφησαν να βγαίνω». Εγώ τους λέω: «Εγώ τι φταίω, αν στα χρόνια σου δε σε άφηναν; Τώρα έχουν αλλάξει τα πράγματα». Και μου λέει: «Αφού έχουν αλλάξει, εντάξει, να προσέχετε».

[Οι μαθητές δείχνουν πιο έντονο ενδιαφέρον να συμμετάσχουν στη συζήτηση. Κινητοποιούνται κυρίως τα αγόρια της τάξης, τα οποία κατά το μεγαλύτερο μέρος του μαθήματος παρέμεναν αμέτοχα].

Μαθητής: Άμα μου λένε οι γονείς μου «Δε θα βγεις», πηγαίνω με τα νερά τους, και μόλις βγουν λίγο έξω, στο παράθυρο για παράδειγμα, έχω φύγει.

ΣΒΦ4: Αα! Και αυτό είναι «πάω με τα νερά τους»; Και πώς πας με τα νερά τους, αφού μόλις βγουν λίγο έξω, είσαι «Ανοίγω την πόρτα κι έφυγα»; Π...;

Μαθήτρια: «Όταν θα έρθω θα κάνω όλα αυτά που θες».

ΣΒΦ4: «Θα συγυρίσω το δωμάτιό μου, θα φτιάξω το κρεβάτι, θα τα κάνω όλα, όλα, όλα». Άρα, οι συμφωνίες είναι συμφωνίες. Τέτοιου είδους μικρά θεατράκια, θεατρικές παραστάσεις παίζουμε όλοι στη ζωή. Αρκετά συχνά, με πάρα πολύ καλή πρόθεση, γονείς, παιδιά, σύζυγοι. Υπάρχει αυτό, γιατί αυτό είναι η ανθρώπινη επικοινωνία. Και ξέρει ο καθένας τι είναι αυτό που γίνεται. Δεν κοροϊδεύουμε κανέναν. Απλά συμμετέχουν και οι άλλοι. Πάμε τώρα να δούμε λίγο τι μας λέει για τους χρόνους.

5^η Δραστηριότητα: Παραγωγή προφορικού λόγου (Τάξη Β΄, Σχολείο Δ Φιλόλογος 2)

Η ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών στις μαθησιακές δραστηριότητες από την εκπαιδευτικό αποτυπώνεται και στην ακόλουθη αλληλεπίδραση, η οποία αναπτύσσεται σε μια τάξη Β΄ Γυμνασίου του Σχολείου Δ από την εκπαιδευτικό ΣΔΦ2. Η εκπαιδευτικός προσπαθεί να προσεγγίσει την έννοια της εκπαίδευσης μέσα από μια διδακτική τεχνική την οποία η ίδια αποκαλεί «καταιγισμό ιδεών» («brainstorming»). Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να εκφράσουν αυθόρμητα όποια λέξη σκέφτονται ακούγοντας τον όρο «εκπαίδευση». Η εκπαιδευτικός, προκειμένου να κάνει πιο ασθενή την ταξινόμηση μεταξύ της σχολικής γνώσης και της καθημερινής ζωής των μαθητών, επικαλείται εμπειρίες των μαθητών από το σχολείο, ενώ παράλληλα συχνά χρησιμοποιεί έναν λιγότερο επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα.

Ωστόσο, αν και η εκπαιδευτικός προσπαθεί να καλλιεργήσει ένα λιγότερο εξαρτημένο από το πλαίσιο νοηματικό προσανατολισμό, κινούμενη από το ειδικό στο γενικό, δηλαδή από τις εμπειρίες των παιδιών στην αφαίρεση, είναι φανερό

ότι οι μαθητές δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της δραστηριότητας, με αποτέλεσμα τα γενικά συμπεράσματα να διατυπώνονται από την ίδια την εκπαιδευτικό. Έτσι, η συμμετοχή των μαθητών στη συγκεκριμένη δραστηριότητα εξαντλείται στην αυθόρμητη παραγωγή εκφωνημάτων και ειρωνικών σχολίων, τα οποία ωστόσο, δεν οργανώνονται σε ένα συνεχές προφορικό (ή γραπτό) επιχειρηματολογικό κείμενο. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η εκπαιδευτικός δεν απαιτεί από τους μαθητές τη διατύπωση αναλυτικού λόγου και επιχειρημάτων.

ΣΔΦ2: Θα συζητήσουμε, λοιπόν, το θέμα της έκθεσης το οποίο είναι «Το αγαπημένο σας σχολείο». Είναι ένα θέμα που το έχετε δει πάρα πολλές φορές, το έχουμε δει μαζί, θυμηθείτε λίγο φέτος, το είχαμε δει πέρυσι με τη «Νέα Παιδαγωγική». Το είδαμε φέτος με την «Κυρία Νίτσα» και με τους δύο τύπους παιδαγωγικής στο «Να'σαι καλά δάσκαλε». Που σημαίνει ότι είναι ένα θέμα που το ξέρουμε. Γι' αυτό, λιγάκι θα επικεντρωθούμε στο να ξαναθυμηθούμε γιατί ερχόμαστε σχολείο, τι μας προσφέρει η εκπαίδευση, μπας και καταφέρω ποτέ να σας πείσω ότι είναι σημαντικό. Ένα. Δεύτερον, τι εννοούμε όταν λέμε «Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση», κι όχι παίζω στο Διαδίκτυο. Κι αν προλάβουμε στο τέλος θα δούμε και λίγο το «bulling», τον «σχολικό εκφοβισμό».

[Η δραστηριότητα διακόπτεται για λίγο από την είσοδο στην τάξη ενός μαθητή που φτάνει καθυστερημένος]

ΣΔΦ2: [Θ]έλω με κέντρο τη λέξη «εκπαίδευση» να μου λέτε την πρώτη λέξη που σκέφτεται ο καθένας. [...] Μου λέτε και γράφω.

[Η εκπαιδευτικός αρχίζει να γράφει στον πίνακα τις λέξεις που λένε οι μαθητές]

Μαθητής: Σχολείο.

Μαθητής: Μαθητές.

Μαθητής: Χάλια.

Μαθητής: Βιβλία.

Μαθητής (Ο ίδιος που είπε τη λέξη «χάλια») Χάλια.

Μαθητής: Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια.

Μαθητής: Βαθμός.

ΣΔΦ2: Άλλο.

Μαθητής: Μάθημα.

Μαθητής: Βαθμός.

Μαθήτρια: Καθηγητές.

Μαθητές (επαναλαμβάνοντας τη λέξη): Παντόφλα.

Μαθητής: Μετά τους βαθμούς, συνήθως.

Μαθητής: Μπουγέλο.

Μαθήτρια: Εξετάσεις.

ΣΔΦ2: Άλλο. Γρήγορα, τη λέξη που σας έρχεται στο μυαλό.

Μαθητής: Πλάκα.

Μαθητής: Διασκέδαση.

Μαθητές: Η καλλιέργεια σκοτώνει. [Γέλια]

Μαθητής (επαναλαμβάνοντας): Η καλλιέργεια σκοτώνει.

ΣΔΦ2: Δε θέλω αηδίες!

Μαθητής: Πνευματική καλλιέργεια του ανθρώπου.

ΣΔΦ2: Τι λες, βρε παιδί μου; Αυτό ήταν το αποτέλεσμα του Ολυμπιακού.

Μαθήτρια: Βαθμοί.

ΣΔΦ2: Το έχετε πει.

Μαθητής: Μόρφωση.

[Γενικά οι μαθητές φωνάζουν διάφορες λέξεις. Γέλια. Η τάξη γίνεται θορυβώδης]

Μαθητές (πολλοί μαζί): Διαγώνισμα. Απουσίες. Εξετάσεις.

ΣΔΦ2: Τι άλλο είναι για σένα το σχολείο, Γ...; Παιδιά, σας παρακαλώ. [...]

Μαθητής: Παρέα, κυρία.

[...]

[Σχόλια των μαθητών και γέλια]

ΣΔΦ2: «Φιλίες», «κοπάνες». Ωραία. Πάμε λίγο να δούμε αυτά που είπατε. Θυμηθείτε τι έχουμε πει: Έχουμε πει ότι, όταν μας ζητάνε να βρούμε μια έννοια, προσπαθούμε να την κατατάξουμε σε κάποια πλαίσια, έτσι ώστε να μη λέμε τα ίδια και τα ίδια συνέχεια. [Η εκπαιδευτικός γράφει τις κύριες έννοιες στον πίνακα] Είχαμε πει ότι κάθε βασική έννοια σχετίζεται με τον άνθρωπο σε σχέση με το υλικό στοιχείο, το σώμα και τα χρήματα, σε σχέση με το πνεύμα, σε σχέση με την ψυχή, δηλαδή τα συναισθήματά του, σε σχέση με το ήθος, δηλαδή τις αξίες του, και σε σχέση με την κοινωνικότητά του. Αν προσπαθήσουμε αυτά που είπατε δίπλα να τα ομαδοποιήσουμε τώρα στις ενότητες αυτές –δηλαδή εσείς

είπατε κάποιες λεξούλες, κάποιες σοβαρές, κάποιες λιγότερο σοβαρές-. Θα έλεγα ότι με μια πρώτη οπτική το σχολείο για εσάς είναι δύο πράγματα: βαθμοί, διάβασμα, εξετάσεις, και πλάκα, διασκέδαση, παιδιά, παιχνίδια, φιλίες, παρέα. Αυτό με την «πνευματική καλλιέργεια» ίσα που κόλλησε. Αν προσπαθήσουμε να εφαρμόσουμε αυτό που λέμε κάθε φορά, ότι έχουμε μια βασική έννοια, δηλαδή θέλουμε να δούμε το εκπαιδευτικό σύστημα, το σχολείο όπως το βιώνετε εσείς. Αν προσπαθήσουμε να τα δώσουμε ανά τομέα και να τα σημειώσουμε. Για ελάτε, να τα ομαδοποιήσετε. Στο υλικό κομμάτι. Το υλικό κομμάτι είπαμε είναι το σώμα ή τα χρήματα. Γενικά το σχολείο θεωρείτε ότι παίζει κάποιο ρόλο σε αυτό; Ωραία. Άρα, πρώτον το σχολείο μάς δίνει βάσεις, ώστε να μπορέσουμε να διεκδικήσουμε τη θέση μας στην κοινωνία, να βρούμε μια καλύτερη δουλειά, να έχουμε περισσότερα τυπικά προσόντα. Έτσι; Για να μπορέσουμε αργότερα να κάνουμε κάτι καλύτερο.

[...]

[Η διαδικασία συνεχίζεται, καθώς οι μαθητές φωνάζουν διάφορες λέξεις]

Στον χώρο τώρα του πνεύματος, μου είπατε ότι το σχολείο δίνει γνώσεις, οι γνώσεις όμως από μόνες τους δε λένε κάτι, λειτουργούν σε σχέση με τον διπλανό. Θα επανέλθω σε αυτό το θέμα τελευταίο. Στον χώρο της ψυχής, στο επίπεδο, σε αυτό το πλαίσιο, μου είπατε ότι μας βοηθάει να πετύχουμε τη γνωριμία του εαυτού μας, αυτογνωσία, άρα να συνειδητοποιήσουμε τα θετικά και τα αρνητικά μας, να καλλιεργήσουμε τα μεν, να βελτιώσουμε τα δε. Όλο αυτό μας προσφέρει μια ψυχική ισορροπία. Είπατε ακόμη ότι το σχολείο αποτελεί μια μορφή εκτόνωσης, ψυχαγωγίας, διασκέδασης με την παρέα σας. Κι αυτό νομίζω ότι είναι πολύ σημαντικό να προσθέσουμε ακόμα. Στο επίπεδο του ήθους, του χαρακτήρα μας δηλαδή, είπατε ότι το σχολείο διδάσκει αξίες, δίνει πρότυπα, μας διδάσκει λίγο ένα σύνολο κανόνων, τι είναι το καλό, τι είναι το κακό, πώς πρέπει να φερόμαστε. Ενώ στο επίπεδο της κοινωνικότητας μου είπατε ότι το σχολείο μάς κοινωνικοποιεί, μάς εντάσσει δηλαδή σε ένα σύστημα. Άρα μαθαίνουμε την έννοια της ευθύνης, της υποχρέωσης αλλά και του δικαιώματος. [...]

6^η Δραστηριότητα: Παραγωγή προφορικού λόγου (Τάξη Β', Σχολείο Δ Φιλολόγος 2)

Η δραστηριότητα που καταγράφεται παρακάτω πραγματοποιήθηκε σε μια τάξη της Β΄ Γυμνασίου στο Σχολείο Δ από την ίδια εκπαιδευτικό (ΣΔΦ2). Πρόκειται για την προσομοίωση μιας συνέντευξης (παιχνίδι ρόλων), με σκοπό την πρόσληψη ενός εργαζομένου σε μια συγκεκριμένη θέση εργασίας. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες, στις οποίες 2-3 από αυτούς υποδύονται τους εργοδότες (συνεντευκτές) και 2-3 τους υποψήφιους εργαζομένους (συνεντευξιαζομένους). Κατά την προηγούμενη διδακτική ώρα, οι ομάδες είχαν συγγράψει μια σχετική αγγελία, τα βιογραφικά σημειώματα των υποψηφίων και είχαν προετοιμάσει τις ερωτήσεις που θα απηύθυναν στους υποψήφιους εργαζομένους. Στο τέλος της διαδικασίας θα έπρεπε να παραδώσουν στην εκπαιδευτικό γραπτώς την αιτιολογημένη απόφασή τους σχετικά με την επιλογή ενός από τους υποψηφίους.

ΣΔΦ2: Η πρώτη ομάδα ξεκινάει. Μας γράφει στον πίνακα την αγγελία της. Μας γράφει στον πίνακα την αγγελία της, για να ξέρουμε ποιοι είστε και τι ζητάτε. Ο διευθυντής παίρνει τις συνεντεύξεις και μετά –είσαστε...; Πόσοι είσαστε;- Και μετά ο διευθυντής προσωπικού θα μας πει ποιον προσλαμβάνετε και γιατί;

[Η τάξη γίνεται για λίγο θορυβώδης, μέχρι να σηκωθεί η ομάδα και να καθίσει μπροστά από τον πίνακα. Ένα μέλος της ομάδας γράφει την αγγελία στον πίνακα.]

ΣΔΦ2: [...] Μόλις τελειώσετε θα μου παραδώσετε τα βιογραφικά, την αγγελία, την παράγραφο.

ΣΔΦ2: (Διαβάζοντας από τον πίνακα): «Ζητάμε έμπειρο νευροχειρουργό, με άριστη γνώση αγγλικών και γαλλικών, με όρεξη για εργασία και άπλετο ελεύθερο χρόνο». Άρα, τι είστε εσείς που ζητάτε έναν νευροχειρουργό;

Μαθήτρια 1: Ιδιωτική κλινική.

Μαθητής 1: Είμαστε μια ιδιωτική κλινική.

ΣΔΦ2: Πάμε.

Μαθητής 2: Ας αρχίσουμε από τη Μαίρη. Ποια είναι η Μαίρη; Εσύ είσαι η Μαίρη. Για πες μου για τις σπουδές σου.

Μαθήτρια 1: Έχω σπουδάσει στο Πανεπιστήμιο της Ρωσίας. Πήρα το πτυχίο με 9 και παράλληλα μάθαινα τούρκικα και ισπανικά.

Μαθητής 2: Η εργασιακή σου εμπειρία πάνω στον τομέα αυτόν;

Μαθήτρια 1: Έχω δουλέψει σε ένα δημόσιο νοσοκομείο της Κύπρου. Απλά έφυγα από εκεί, γιατί ήθελα να δω και τον ιδιωτικό τομέα, και πήγα σε μια κλινική η οποία δεν έμεινα ευχαριστημένη και έφυγα από εκεί.

Μαθητής 2: Εμάς από πού μας βρήκατε;

Μαθήτρια 1: Έχω ακούσει πάρα πολλά, έχω ακούσει πολύ καλά λόγια για εσάς, για την κλινική σας. Έχουν νοσηλευτεί εδώ και συγγενείς μου και είχαν πάρα πολύ καλή εξυπηρέτηση οι νοσοκόμοι και οι γιατροί, και όταν είδα την αγγελία σας, έστειλα και το βιογραφικό.

Μαθητής 2: Ωραία. Πάρα πολύ καλά. Τι σας έκανε να επιλέξετε εμάς από άλλες κλινικές;

Μαθήτρια 1: Ε, αυτό, ότι είστε καλή κλινική. Οι νοσοκόμοι είναι ευγενικοί, γιατί έχω γνωρίσει και γιατρούς που δε νοιάζονται τόσο για τους ασθενείς. Νοιάζονται μόνο να κάνουν εγχείρηση και να πάρουν τα λεφτά. Αυτό.

Μαθητής 2: Τα ωράριά μας και τις απαιτήσεις μας τα γνωρίζετε.

Μαθήτρια: Ναι.

Μαθητής 2: Είστε διατεθειμένη να δουλέψετε με αυτούς τους όρους;

Μαθήτρια 1: Ναι.

Μαθητής 2: Θέλεις να ρωτήσεις κάτι άλλο;

Μαθητής 1: Έχετε κάποιες ασχολίες άλλες εκτός από την ιατρική;

Μαθήτρια 1: Ναι. Μου αρέσει να διαβάζω λογοτεχνικά βιβλία και ιατρικά βιβλία, γιατί με ενδιαφέρουν και οι άλλες ιατρικές ειδικότητες. Δε θέλω να μείνω μόνο στη νευροχειρουργική. Και μου αρέσει ο χορός, η μουσική.

Μαθητής 2: Σας ευχαριστούμε πάρα πολύ. Θα σας ειδοποιήσουμε.

Μαθητής 1: Τώρα είναι η Χ... Τι έχετε σπουδάσει;

Μαθήτρια 2: Έχω σπουδάσει στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας. Κι έχω κάνει κάποια σεμινάρια ανά καιρούς στη νευροχειρουργική.

Μαθητής 3: (Διαβάζοντας): Γιατί επιλέξατε τη νευροχειρουργική;

Μαθήτρια 2: Γιατί είναι πάρα πολύ ενδιαφέρον να ξέρουμε πώς είναι το σώμα μας και κυρίως ο εγκέφαλός μας.

Μαθητής 3 (διαβάζει με δυσκολία): Μπαίνετε στο χειρουργείο και ο ασθενής σας είναι σε καλή κατάσταση. Ενώ στο δίπλα χειρουργείο έχει επιδεινωθεί η κατάσταση τού δίπλα ασθενή. Θα βοηθήσετε;

Μαθήτρια 2: Αν μπορώ να βοηθήσω με την ειδικότητά μου, θα βοηθήσω.

Μαθητής 1: Είστε διατεθειμένη να έρθετε, όταν είναι επείγον, στο νοσοκομείο;

Μαθήτρια 2: Εννοείται, εάν κινδυνεύει ασθενής.

Μαθητής 3: [μικρή παύση] Πες μου κάτι για σένα.

Μαθήτρια 2: Μου αρέσουν τα βιβλία, κυρίως ιατρικής, και η μουσική. Αυτά.

Μαθητής 1: Γιατί επιλέξατε τη δικιά μας κλινική;

Μαθήτρια 2: Γιατί έχω ακούσει καλά λόγια και ήθελα να δω εάν είναι αλήθεια.

Μαθητής 2: Γνωρίζετε τα ωράριά μας, τις απαιτήσεις μας;

Μαθητής 1: Γιατί φύγατε από τις προηγούμενες δουλειές σας;

Μαθήτρια 2: Γιατί ήμουν αρκετά χρόνια σε ένα δημόσιο, και ήθελα να δω και τον ιδιωτικό τομέα. Και πήγα αλλά δεν έμεινα πολύ ευχαριστημένη.

Μαθητής 1: Με ποιο μισθό θα είσατε ευχαριστημένη, περίπου;

Μαθήτρια 2: Αυτό θα το βρούμε.

Μαθητής 2: Ωραία. Θα σας ειδοποιήσουμε κι εσάς.

ΣΔΦ2. Ωραία. Οπότε οι δεσποινίδες έρχονται στη θέση τους και ακούμε τη συνέχεια των δύο διευθυντών. Θέλουμε μια παραγραφή τώρα. Θα μας πείτε ποιον προσλαμβάνετε και γιατί. [...]

[Η ομάδα συζητάει ποια συνεντευξιαζόμενη είναι η καταλληλότερη]

Μαθητής 2: Θέλω να προσλάβουμε τη Μ... (ενν. τη Μαθήτρια 2), γιατί ήταν πιο έτοιμη για τις απαντήσεις της και πιο αποφασισμένη να συνεργαστεί και να εργαστεί ακριβώς πάνω σε αυτά που θέλουμε εμείς.

Μαθητής 1: Εγώ πιστεύω πως θα έπαιρνα την Κ... (ενν. τη Μαθήτρια 1), γιατί ξέρει πιο καλά αγγλικά που είναι μια πιο επίσημη γλώσσα, αλλά παρόλο που έχει λιγότερο χρόνο στο δημόσιο, αυτό σημαίνει ότι θα ξέρει ακριβώς τα ποσά που θα πρέπει να πληρώνεται.

ΣΔΦ2: Άρα υπάρχει μια διχογνωμία επί του θέματος. Θα αποφασίσετε ή θα το αφήσουμε έτσι;

Μαθητής 2: Θα σκεφτούμε και με τα υπόλοιπα μέλη του Συμβουλίου.

Η παραπάνω δραστηριότητα αναδεικνύει τη χαλάρωση των συνόρων μεταξύ της σχολικής γνώσης και της καθημερινής ζωής/της αγοράς εργασίας. Η εκπαιδευτικός προσπαθεί να καλλιεργήσει δεξιότητες που θεωρούνται απαραίτητες στις σύγχρονες κοινωνίες της γνώσης (συγγραφή αγγελίας, βιογραφικού σημειώματος κ.ά.). Ωστόσο, οι αλληλεπιδράσεις αποδεικνύουν ότι οι μαθητές

δυσκολεύονται να αναπτύξουν αποτελεσματικό προφορικό λόγο, ενταγμένο στις συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις (π.χ. αδυνατούν να αιτιολογήσουν επαρκώς την επιλογή μιας συγκεκριμένης συνεντευξιαζομένης ή να χρησιμοποιήσουν έναν πιο επίσημο γλωσσικό κώδικα, όπως απαιτούν οι επικοινωνιακές περιστάσεις: «Νοιάζονται μόνο να κάνουν εγχείρηση και να πάρουν τα λεφτά», «Γιατί έχω ακούσει καλά λόγια και ήθελα να δω εάν είναι αλήθεια»). Με άλλα λόγια, οι μαθητές δεν κατέχουν τα κριτήρια πραγμάτωσης θεμιτών κειμένων (Ίσως ούτε τα κριτήρια αναγνώρισης της ιδιαιτερότητας του πλαισίου της επικοινωνίας, ώστε να παραγάγουν το απαιτούμενο επίπεδο ύφους). Σύμφωνα επίσης με την εκπαιδευτικό, τα γραπτά κείμενα που παραδόθηκαν από τους μαθητές δεν ανταποκρίνονταν στις προσδοκίες και στους στόχους που η ίδια είχε θέσει (Π.χ. δεν αιτιολογούσαν επαρκώς την επιλογή κάποιου συγκεκριμένου προσώπου).

7^η Δραστηριότητα: Παραγωγή προφορικού λόγου (Τάξη Γ', Σχολείο Γ Φιλολόγος 4)

Η επόμενη δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε σε μια σχολική τάξη της Γ' Γυμνασίου του Σχολείου Γ από τη φιλόλογο ΣΓΦ4. Η δραστηριότητα έπεται της ανάγνωσης δύο κειμένων του σχολικού εγχειριδίου τα οποία προσεγγίζουν από διαφορετική οπτική τη διείσδυση ξένων λέξεων στην ελληνική γλώσσα. Αν και αρχικά η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να συγκρίνουν τις απόψεις των δύο συγγραφέων, πολύ γρήγορα εγκαταλείπει την προσπάθεια της οποίας απώτερος σκοπός είναι η αξιολόγηση της ορθότητας μιας κρίσης, και κατά συνέπεια, η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών¹¹⁸. Στη συνέχεια, η τάξη

¹¹⁸ Σύμφωνα με τους συγγραφείς του σχολικού εγχειριδίου,

[η] επεξεργασία του θέματος αυτού ξεκινά με ασκήσεις αναγνώρισης βασικών θέσεων που διατυπώνουν οι συγγραφείς των εισαγωγικών κειμένων. Οι μαθητές αρχικά διαπιστώνουν πώς οι συγγραφείς διατυπώνουν τις κρίσεις τους και πώς τις αιτιολογούν, με ποια στοιχεία δηλαδή αποδεικνύουν την ορθότητά τους. Στη συνέχεια παρατίθενται για μελέτη δύο κείμενα (10 και 11) που εκφράζουν δύο αντίθετες απόψεις για το ίδιο θέμα. Αυτή η επιλογή έγινε, για να γίνει αντιληπτό από τους μαθητές ότι όλες οι απόψεις είναι σεβαστές και μας προβληματίζουν γόνιμα, αρκεί να είναι επαρκώς αιτιολογημένες. Οι συντάκτες των δύο αυτών κειμένων (Γ. Μπαμπινιώτης και Μ. Πλωρίτης) παρουσιάζουν αρκετά στοιχεία και

επεξεργάζεται ένα δημοσιογραφικό άρθρο, το οποίο δεν ανήκει στο επίσημο μαθησιακό υλικό, ενώ η εκπαιδευτικός προχωρά σε μια δραστηριότητα παραγωγής προφορικών αιτιολογημένων κρίσεων. Για να επιτύχει τον παραπάνω στόχο, η εκπαιδευτικός προσπαθεί να συνδέσει τη νεοελληνική γλώσσα με τις γνώσεις και τις εμπειρίες που διαθέτουν οι μαθητές από το δημόσιο πεδίο και την καθημερινή ζωή τους (γνώσεις σχετικές με τη θέση της Ευρώπης και των ΗΠΑ στον παγκόσμιο πολιτικό στίβο). Με άλλα λόγια, η ταξινόμηση μεταξύ της σχολικής γλωσσικής γνώσης και της καθημερινότητας των μαθητών γίνεται ασθενής.

ΣΓΦ4: Να επανέλθουμε λοιπόν στις αιτιολογημένες κρίσεις;

Μαθητές: Ναι.

ΣΓΦ4: Και οι δύο συγγραφείς μάς δίνουν επιχειρήματα για τις απόψεις τους. Δεν μπορούμε να πούμε ότι οι απόψεις κάποιου από τους δύο δεν ισχύουν καθόλου. Να πούμε: «Τι είναι αυτά που λέει; Δε στέκουν». Όμως μιλάμε για δύο διαφορετικές απόψεις. Αν λοιπόν υπάρχει περίπτωση στη ζωή μας, στην καθημερινότητά μας, να έχουμε δύο εντελώς διαφορετικές απόψεις, και ανθρώπους που τις υποστηρίζουν με πάθος, με άλλα ο καθένας τους...;

Μαθητές: Επιχειρήματα.

ΣΓΦ4: Ας το κάνουμε λίγο διαφορετικό, γιατί τα επιχειρήματα είναι δύσκολη υπόθεση. Πάρτε όλοι από ένα (Η εκπαιδευτικός μοιράζει κάποιες φωτοτυπίες στους μαθητές). Είναι ένα έντυπο από το πρακτορείο που το μοιράζουνε δωρεάν, στα σημεία του μετρώ, σε διάφορα σημεία. Δείτε λιγάκι. Εδώ έχει δύο τίτλους: «Ευρώπη- Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής». Και έχει δύο ποσοστά: Και λέει τώρα εδώ: «Το 92% των Ευρωπαίων μαθητών διδάσκονται τουλάχιστον μια ξένη γλώσσα. Στις Ηνωμένες Πολιτείες το ποσοστό αυτό είναι σημαντικά μικρότερο». Ε; Κάνουμε λάθος; Όχι. Ωραία. 20%. Μπορείτε εσείς να σκεφτείτε και να επιχειρηματολογήσετε γιατί υπάρχει αυτή η διαφορά; Ένα επιχείρημα να ακούσουμε: Γιατί υπάρχει αυτή η μεγάλη διαφορά ανάμεσα στην Ευρώπη και την Αμερική. Να το σκεφτούμε λιγάκι.

παραδείγματα με τα οποία στηρίζουν τη θέση τους. Οι μαθητές τα αναγνωρίζουν, τα μελετούν και σταδιακά –στην τελευταία άσκηση του Διαβάζω και γράφω– φτάνουν να γράψουν το δικό τους κείμενο, διατυπώνοντας οι ίδιοι αιτιολογημένα τη δική τους κρίση. (Κατσαρού, Μαγγανά, Σκιά, & Τσέλιου, 2019: 45)

Μαθήτρια: Είναι πιο πολλές χώρες...

ΣΓΦ4: Πιο πολλές χώρες, πιο πολλοί λαοί που μιλούν διαφορετικές...

Μαθήτρια: Γλώσσες.

ΣΓΦ4: Αυτό, ένα. Άλλο. Άρα, αν πω εγώ «Στην Ευρώπη υπάρχουν πολλές χώρες με διαφορετικές γλώσσες. Οι Ευρωπαίοι μαθητές αναγκάζονται ή επιλέγουν να μάθουν τουλάχιστον μια ξένη γλώσσα». Στέκει, έτσι; Ωραία. Άλλο. Άλλος λόγος.

Μαθητής: Έχει πιο πολύ κόσμο.

ΣΓΦ4: Η Ευρώπη ή η Αμερική;

Μαθητής: Η Αμερική.

Μαθήτρια: Η Ευρώπη.

ΣΓΦ4 (έντονα): Παιδιά, οι διαφορές οι πληθυσμιακές δεν είναι τόσο μεγάλες. Εγώ θέλω λίγο να σκεφτείτε τη θέση της Αμερικής, τη θέση της Ευρώπης στον κόσμο. Μ...

Μαθήτρια: Η Ευρώπη έχει περισσότερο κόσμο.

ΣΓΦ4: Τι θέση;

Μαθήτρια: Ναι.

ΣΓΦ4: Οι Αμερικανοί πολιτικά έχουν την ίδια δύναμη με τους Ευρωπαίους ή μεγαλύτερη ή μικρότερη;

Μαθητές: Μεγαλύτερη.

ΣΓΦ4: Μεγαλύτερη δύναμη οι Αμερικανοί. Πέρα από αυτό τώρα. Η γλώσσα που μιλούν οι Αμερικανοί, ποια είναι;

Μαθητές: Αγγλικά.

ΣΓΦ4: Αγγλική. Η αγγλική γλώσσα στην εποχή μας τι είναι; Είναι από όλες τις γλώσσες στη υφήλιο...

Μαθήτρια: Τι;

ΣΓΦ4: Για σκεφτείτε την αγγλική γλώσσα. Όπου και να πάτε στην υφήλιο, κάποιος θα μιλάει αγγλικά. Άρα, είναι πολύ διαδεδομένη ή λίγο;

Μαθητές: Πολύ.

ΣΓΦ4: Πολύ διαδεδομένη. Άρα οι Αμερικανοί που είναι και δυνατοί πολιτικά πώς νιώθουν;

Μαθήτρια: Δυνατοί.

ΣΓΦ4: Ότι υπερισχύουν, ότι είναι ισχυροί. Άρα, τι θέλουν από τους άλλους; Να τους ακολουθούν. Άρα, να μάθουν οι άλλοι ήθη, έθιμα, γλώσσα. Ένας Αμερικανός που θα έρθει ως τουρίστας στην Ελλάδα θα μιλήσει ελληνικά, θα προσπαθήσει να μάθει ελληνικές λέξεις;

Μαθητές (διαφωνώντας μεταξύ τους): Ναι, όχι, κυρία.

ΣΓΦ4: «Σουβλάκι».

Μαθητές: «Παστίτσιο».

ΣΓΦ4: Δε θα μάθει.

[Οι μαθητές μιλούν δυνατά. Η τάξη γίνεται πολύ θορυβώδης]

Μαθητής: Θα το ακούσει.

ΣΓΦ4: Θα το ακούσει. Δε νομίζω ότι ένας Αμερικανός θα ζητήσει να τον εξυπηρετήσουμε σε μια γλώσσα που δεν είναι η αγγλική.

Μαθήτρια: Θα πάρει το μενού.

[Χτυπάει το κουδούνι για διάλειμμα. Η εκπαιδευτικός αναθέτει εργασία για το σπίτι]

ΣΓΦ4: Θέλω να γράψετε ένα κείμενο για ποιους λόγους πιστεύετε ότι οι Αμερικανοί άρχισαν να μαθαίνουν πια ξένες γλώσσες. Θα το βρείτε στο δεύτερο κείμενο. Θα διαβάσετε το δεύτερο κείμενο.

Η παραπάνω αλληλεπίδραση αναδεικνύει ότι η προσπάθεια της εκπαιδευτικού να ενισχύσει τη συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, προκειμένου να τους μνήσει στη διατύπωση αιτιολογημένων κρίσεων, δεν οδηγεί στο αναμενόμενο αποτέλεσμα, καθώς «οι παρεμβάσεις των μαθητών αποτελούν «αυθόρμητες εκφράσεις [...] έξω από το πλαίσιο των στόχων της συγκεκριμένης εργασίας» (π.χ. παραγωγή των εκφωνημάτων «σουβλάκι», «παστίτσιο») (Bautier, 2012: 113). Ουσιαστικά, οι μαθητές δεν κατορθώνουν να οδηγηθούν στον κάθετο λόγο, δηλαδή να παραγάγουν αναλυτικό λόγο (αιτιολογημένες κρίσεις). Έτσι, η εκπαιδευτικός προχωρά στη διατύπωση αιτιολογημένων κρίσεων στις οποίες θα έπρεπε να καταλήγουν οι ίδιοι οι μαθητές. Στο τέλος της δραστηριότητας, η φιλόλογος αναθέτει μια σχετική εργασία για το σπίτι. Ωστόσο, δεδομένης της απουσίας ενός υποστηρικτικού για τη μάθηση των παιδιών οικογενειακού περιβάλλοντος, η ανάθεση της συγκεκριμένης εργασίας δε φαίνεται να υποστηρίζει γνωστικά όλους τους μαθητές, εφόσον δεν πραγματοποιείται στη σχολική τάξη.

9.6. Ταξινόμηση μεταξύ του γλωσσικού μαθήματος και των άλλων σχολικών αντικειμένων

Η ισχυρή ταξινόμηση μεταξύ του γλωσσικού μαθήματος και των άλλων σχολικών αντικειμένων είναι ένα από τα βασικότερα ευρήματα που προκύπτουν από την ανάλυση των παρατηρήσεων στη σχολική τάξη. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δε συνδέουν το μάθημα της Γλωσσικής Διδασκαλίας με τα άλλα σχολικά αντικείμενα. Εξάιρεση αποτελούν κάποιες σποραδικές συνδέσεις με το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και της Ιστορίας, οι οποίες ωστόσο δε συνιστούν μια προσχεδιασμένη διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας. Κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων υλοποιήθηκε μόνο μία στοχευμένη διαθεματική δραστηριότητα, σε μια τάξη της Α΄ Γυμνασίου του Σχολείου Α, από την εκπαιδευτικό ΣΑΦ3. Πρόκειται για μια διαθεματική εργασία του σχολικού εγχειριδίου, η οποία διατυπώνεται στο σχολικό εγχειρίδιο ως εξής (Αγγελάκος, Κατσαρού, Μαγγανά, 2019: 58):

8^η Δραστηριότητα: Διαθεματική δραστηριότητα (Τάξη Α΄, Σχολείο Α Φιλολόγος 3)

«Ήσυχες γραφικές παραλίες ή πολυσύχναστα τουριστικά θέρετρα;»

Από περιοδικά, εφημερίδες, τουριστικούς οδηγούς, λογοτεχνικά έργα, εγκυκλοπαίδειες, το διαδίκτυο, σχολικά βιβλία Ιστορίας και Γεωγραφίας, βρείτε κείμενα και εικόνες, φωτογραφίες και σκίτσα που να αφορούν ήσυχες παραλίες από τη μια και παραθαλάσσια μέρη με μεγάλη τουριστική κίνηση από την άλλη. Χωριστείτε σε ομάδες.

1η ομάδα: Οργανώστε το υλικό που θα βρείτε, βάλτε τίτλους, προσθέστε σχόλια στις εικόνες, γράψτε τις δικές σας περιγραφές στα τοπία και φτιάξτε ένα πόστερ / μία αφίσα για την τάξη σας.

2η ομάδα: Γράψτε ένα κείμενο 2-3 παραγράφων με επιχειρήματα υπέρ των διακοπών σε ήσυχες γραφικές παραλίες και ένα άλλο υπέρ των διακοπών σε πολυσύχναστα τουριστικά θέρετρα.

- Στη συνέχεια αξιολογήστε τα κείμενα αυτά, διαλέξτε τα δύο πιο

αποτελεσματικά, με βάση κριτήρια τα οποία θα συμφωνήσετε με τον καθηγητή σας, και προσθέστε τα στην αφίσα.

3η ομάδα: Ρωτήστε 100 ανθρώπους από το σχολικό, το οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό σας περιβάλλον αν προτιμούν διακοπές σε μια ήσυχη γραφική παραλία ή σε ένα πολυσύχναστο τουριστικό θέρετρο. Αποδώστε το αποτέλεσμα σχηματικά είτε με ένα ραβδόγραμμα είτε με μία πίτα είτε με οποιαδήποτε άλλη μαθηματική παράσταση θέλετε, αξιοποιώντας γνώσεις και υλικό από το μάθημα της Πληροφορικής. Εξηγήστε με ένα σύντομο συνοδευτικό κείμενο τι παρουσιάζει η παράσταση που θα φτιάξετε και προσθέστε τη στην αφίσα.

Μην ξεχάσετε, επίσης, να βάλετε τους δύο οδηγούς διακοπών (*Πολυτροπικότητα, Διαβάζω και γράφω*, ερώτ. 2) που φτιάξατε.

ΣΑΦ3: «Προτιμάτε ήσυχες γραφικές παραλίες το καλοκαίρι ή πολυσύχναστα τουριστικά θέρετρα;». Εδώ χρειάζεται επιχειρηματολογία. Αυτοί που προτιμούν ήσυχες παραλίες για ποιους λόγους προτιμούν; Για σκεφτείτε το λίγο.

[σιωπή]

Μαθητής: Όταν λέτε «γραφικές παραλίες», τι εννοείτε;

ΣΑΦ3: «Γραφικές παραλίες». Μικρές, που δεν έχουν πολύ κόσμο. Είναι ήσυχες. Τι προσφέρουν οι ήσυχες γραφικές παραλίες και τι προσφέρουν τα τουριστικά θέρετρα. Και γιατί προτιμάτε το ένα έναντι του άλλου. Θέλετε επιχειρήματα υπέρ των διακοπών σε ήσυχες παραλίες ή το ανάλογο, το αντίστοιχο. (Κάποιος μαθητής σηκώνει το χέρι του). Ναι.

Μαθητής: Να χαλαρώσουν οι άνθρωποι από την ηχορρύπανση της πόλης.

ΣΑΦ3: Άρα υπάρχουν και ψυχολογικοί λόγοι. Ο άνθρωπος έχει ανάγκη από χαλάρωση, από ηρεμία από τους έντονους ρυθμούς της πόλης. Η ανάγκη να έρθει σε επαφή με τη φύση [μικρή παύση]. Και βιολογικοί λόγοι: έχει ανάγκη από σωματική ξεκούραση. Όσον αφορά τους κοινωνικούς παράγοντες, σε ήσυχες γραφικές παραλίες δεν υπάρχει πολύς κόσμος, άρα ο άνθρωπος βρίσκεται πιο πολύ μόνος, με τα αγαπημένα του πρόσωπα. Επομένως, δε θέλει πολύ κόσμο, είναι επιλεκτική η γνωριμία του με λίγους παραθεριστές. Κυρίως

ποιοι προτιμούν τις ήσυχες γραφικές παραλίες; Ποιες ηλικίες προτιμούν τις ήσυχες παραλίες;

Μαθήτρια: Οι παππούδες.

ΣΑΦ3: Οι μεγαλύτερης ηλικίας, όσοι είναι πιο πολύ κουρασμένοι, όσοι έχουν κουραστεί από δουλειές.

Μαθητής: Οι άνθρωποι που θέλουν να κολυμπήσουν, χωρίς να έχει γύρω-γύρω κόσμο.

ΣΑΦ3: Μάλιστα. Όσοι θέλουν ησυχία, ηρεμία, χαλάρωση. Πάμε τώρα στην άλλη πλευρά: Στα επιχειρήματα αυτών που θέλουν...

Μαθητής: Στα αντεπιχειρήματα.

ΣΑΦ3: Μπράβο! Στα αντεπιχειρήματα αυτών που θέλουν, προτιμούν τις διακοπές σε πολυσύχναστα μέρη. Τι μπορούν να κάνουν και γιατί προτιμούν τις διακοπές σε πολυσύχναστα τουριστικά θέρετρα; Μ...

Μαθήτρια: Μπορεί να γνωρίσουν και κάποιον άλλον, να έρχονται σε επαφή με άλλον κόσμο, με άλλα άτομα.

ΣΑΦ3: Μάλιστα. Θέλουν να γνωρίσουν και άλλο κόσμο, θέλουν να βγουν από την απομόνωση που επιβάλλει ο σύγχρονος τρόπος ζωής. Τους αρέσει η πολυκοσμία, θέλουν να βρίσκονται ανάμεσα σε πολύ κόσμο. Θέλουν περισσότερο από ψυχολογικής πλευράς όχι να χαλαρώσουν αλλά θέλουν τι;

Μαθητής: Να διασκεδάσουν.

ΣΑΦ3: Να διασκεδάσουν, να χαλαρώσουν, θέλουν τη διασκέδαση, θέλουν τη χαρά, θέλουν να ασχοληθούν με διάφορα σπορ, ίσως.

Μαθητής: Αντεπιχειρήματα που μπορούμε να δώσουμε είναι ότι στα πολυσύχναστα τουριστικά θέρετρα υπάρχουν σκουπίδια, γιατί υπάρχουν άνθρωποι.

ΣΑΦ3: Λοιπόν. Μπορούν να επιδοθούν σε ασκήσεις, επομένως, σωματικές, σε παιχνίδια, αθλήματα. Και... να γνωρίσουνε καινούργιο κόσμο. Λοιπόν...
Ανάγκη για διασκέδαση και χαρά. Τώρα: Τι προτιμούν οι περισσότεροι, πιστεύετε;

Μαθητής: Οι μεγάλης ηλικίας προτιμούν τα πολυσύχναστα τουριστικά θέρετρα.

ΣΑΦ3: Μάλιστα. Έτσι πιστεύετε. Εσύ προτιμάς...;

Μαθητής: Ήσυχες γραφικές παραλίες.

ΣΑΦ3: Μάλιστα. Εδώ λέει να κάνεις μια έρευνα και να αποδώσεις το αποτέλεσμα με μία πίτα. Με έναν κύκλο. Αν το αποτέλεσμα είναι 50-50, πώς θα είναι η πίτα; Θα είναι κομμένη στη...

Μαθητές: Στη μέση.

ΣΑΦ3: Άμα είναι 60-40; Έλα να μου το κάνεις εσύ.

[Η εκπαιδευτικός ζητάει από ένα μαθητή να σηκωθεί στον πίνακα. Ο μαθητής σηκώνεται στον πίνακα]

ΣΑΦ3: Το 60-40, πώς θα είναι;

Μαθητής: Δεν ξέρω.

ΣΑΦ3: Ένα τρίγωνο. Πώς θα είναι, Π...;

Μαθήτρια: Είναι το μισό, σα να κάνουμε ένα κομμάτι.

ΣΑΦ3: Όχι ακριβώς το μισό.

[Οι μαθητές δίνουν διάφορες απαντήσεις. Τελικά ο πρώτος μαθητής φεύγει από τον πίνακα, αφού προθυμοποιείται κάποιος άλλος να σηκωθεί και να σχεδιάσει την πίτα. Οι άλλοι μαθητές του δίνουν οδηγίες από τα θρανία τους].

Μαθητές: Σα ρολόι είναι.

ΣΑΦ3: Ναι, είναι σα ρολόι. Ευχαριστούμε. Ολοκληρώσαμε λοιπόν και αυτή την ενότητα. Δε χρειάζεται έρευνα. Εντάξει. Ας δούμε τι μάθαμε.

Όπως αποδεικνύεται από την παραπάνω αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη, η προσπάθεια εφαρμογής της διαθεματικότητας (στη συγκεκριμένη περίπτωση η διασύνδεση του μαθήματος της Γλωσσικής Διδασκαλίας με τα Μαθηματικά και την Πληροφορική) δεν ανταποκρίνεται στη φιλοσοφία των διαθεματικών δραστηριοτήτων του σχολικού εγχειριδίου, όπως αυτή αποτυπώνεται στο Βιβλίο του Εκπαιδευτικού¹¹⁹. Συνεπώς, η διαθεματική δραστηριότητα υλοποιείται χωρίς να

¹¹⁹ Όπως οι συγγραφείς του σχολικού εγχειριδίου σημειώνουν στο Βιβλίο του Εκπαιδευτικού (Αγγελάκος, Κατσαρού & Μαγγανά, χχ: 55-56):

Πρόκειται για ένα σύνθετο σχέδιο δράσης με πέντε σκέλη και τελικό προϊόν την κατασκευή αφίσας για την τάξη. Το πρώτο αφορά διερεύνηση διάφορων πηγών από την πλευρά των μαθητών με την καθοδήγηση του φιλολόγου και συλλογή σχετικού υλικού. Το δεύτερο σκέλος αφορά επιλογή, οργάνωση και ταξινόμηση του υλικού που συγκεντρώθηκε καθώς και παραγωγή γραπτού λόγου κάτω από πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας (περιγραφικών κειμένων για την αφίσα που θα στολίσει την τάξη τους). Το τρίτο σκέλος αφορά παραγωγή και αξιολόγηση γραπτού λόγου επιχειρημάτων. Το τέταρτο απαιτεί τη συνεργασία των καθηγητών των Μαθηματικών και της Πληροφορικής. Περιλαμβάνει τη διενέργεια μιας μικρής έρευνας και την κατασκευή ενός πολυτροπικού κειμένου (στατιστικό διάγραμμα και

ακολουθείται η προτεινόμενη διαδικασία, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει ουσιαστική διασύνδεση της Γλωσσικής Διδασκαλίας με τα άλλα δύο σχολικά αντικείμενα και επιστημονικά πεδία.

9^η Δραστηριότητα: Διερεύνηση συντακτικών φαινομένων (Τάξη Β΄, Σχολείο Γ Φιλολόγος 4)

Η επόμενη δραστηριότητα υλοποιείται σε μια τάξη της Β΄ Γυμνασίου του Σχολείου Γ από την εκπαιδευτικό ΣΓΦ4. Η εκπαιδευτικός διδάσκει στους μαθητές τη λειτουργία του αντικειμένου στη νεοελληνική γλώσσα. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι η εκπαιδευτικός αντιπαραβάλλει τη λειτουργία του αντικειμένου στην αρχαία και στη νεοελληνική γλώσσα, προσπαθώντας να κάνει διαπερατά τα σύνορα μεταξύ των δύο σχολικών αντικειμένων (εξασθένιση της ταξινόμησης). Η συγκεκριμένη δραστηριότητα αναδεικνύει το γεγονός ότι η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας αποτελεί σημαντικό επαγγελματικό πόρο και παράγοντα διαμόρφωσης των παιδαγωγικών πρακτικών των εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας (βλ. και Κουτσογιάννης κ.ά., 2018). Με άλλα λόγια, οι ιδιαίτερες ιστορικές συνθήκες του εθνικού πλαισίου έχουν διαμορφώσει εσωστρεφείς επαγγελματικές ταυτότητες, οι οποίες επικεντρώνονται σε συγκεκριμένες μορφές γνώσης του πεδίου της Γλωσσολογίας (γνώσεις που αφορούν στη δομή και τη μορφή της γλώσσας) (βλ. και Κουτσογιάννης, 2010α). Ωστόσο, όπως αναδείχθηκε από την ανάλυση των κύριων συνεντεύξεων, οι συγκεκριμένες πρακτικές σε μεγάλο βαθμό συνδέονται με τον τρόπο με τον οποίο οι φιλόλογοι κατανοούν τη γλωσσική διδασκαλία και τις ανάγκες των μαθητών τους στα συγκεκριμένα σχολικά περιβάλλοντα.

ΣΓΦ4: Γλώσσα, αντικείμενο. Θυμάστε την προηγούμενη φορά, άμεσο-έμμεσο; Το άμεσο-έμμεσο στα αρχαία, το έχουμε στο μυαλό μας ή να το γράψω; Να το φτιάξω στον πίνακα; Για να δούμε πώς από το αρχαία το άμεσο-έμμεσο περνάει στα νέα ελληνικά; Να το φτιάξω λοιπόν.

συνοδευτικό κείμενο). Το πέμπτο σκέλος περιλαμβάνει την ενσωμάτωση των δύο οδηγιών διακοπών, που έχουν ήδη φτιαχτεί από τους μαθητές, στην αφίσα.

[Η εκπαιδευτικός φτιάχνει ένα διάγραμμα στον σχολικό πίνακα. Συνεχίζει να γράφει σε όλη τη διάρκεια του μονολόγου της]

ΣΓΦ4: Βοηθήστε με, λοιπόν, στα αρχαία: αντικείμενο. Πτώσεις θα μου πείτε εσείς, έτσι; Αντικείμενα: θα μου πείτε τους συνδυασμούς; Θα τα γράψουμε αυτά στο τετράδιο. Πείτε λίγο τους συνδυασμούς: Η δοτική πού πρέπει να πάει; Μπαίνει η δοτική στη στήλη «άμεσο αντικείμενο»; Ποτέ. Ωραία. Να ξεκινήσω με αιτιατική και δοτική τότε. Και να βάλω και γενική και δοτική. Τι άλλο συνδυασμό μπορεί να έχουμε; Αιτιατική και γενική. Έτσι. Και τι μου έμεινε που μπορεί να είναι μόνο δύο φορές; Ναι; Γ... Μ... Δύο αιτιατικές, έτσι; Εκεί, τι πρόβλημα έχουμε; Και το λύσαμε την προηγούμενη φορά. Πώς το λύσαμε; Ποια θα είναι το άμεσο και ποιο το έμμεσο; Γ...; Αντικείμενο: άμεσο και έμμεσο. Το λύσαμε. Γράψαμε κάτι από κάτω. Το λύσαμε. Στα αρχαία ελληνικά το λύσαμε. Στα νέα ελληνικά έχουμε ακόμα προβλήματα. Όταν έχουμε δύο αντικείμενα σε αιτιατική, το άμεσο είναι το πρόσωπο και το έμμεσο ..., Κ...; Το άμεσο, το πρόσωπο. Το έμμεσο; «Διδάσκει τους μαθητάς... γραφήν». «Τους μαθητάς» το άμεσο, που είναι πρόσωπο, «γραφήν» το έμμεσο, που είναι πράγμα. Να μην το βάλουμε «πράγμα» τη «γραφήν», αλλά..., λοιπόν. Αιτιατική προσώπου εδώ, και εδώ αιτιατική πράγματος. Έχουμε πολύ ωραίους συνδυασμούς: αιτιατική και δοτική, αιτιατική και γενική, αιτιατική και αιτιατική. Στα νέα ελληνικά, τι δεν έχουμε από αυτά; Από αυτές τις πτώσεις; Μαθητής: Δοτική. [...]

ΣΓΦ4: Αλλά πάμε τώρα μόνο στα μεταβατικά ρήματα. Αυτά που δέχονται αντικείμενο, έτσι; Κι έχουμε δύο περιπτώσεις: μεταβατικά μονόπρωτα, μεταβατικά δίπρωτα. Ωραία. Στα μονόπρωτα, βλέπετε εδώ στον πινακάκο, στα μονόπρωτα ρήματα ποια δύο ενδεχόμενα υπάρχουν; Ποια δύο ενδεχόμενα υπάρχουνε, ποια δύο ενδεχόμενα έχουμε;

Μαθητής: Σε αιτιατική και γενική.

ΣΓΦ4: Ναι, πολύ ωραία. Σε αιτιατική είναι κάτι πολύ συνηθισμένο στον λόγο. Η γενική εκεί είναι που μας δυσκολεύει, γιατί δεν έχουμε πολλά ρήματα που να παίρνουν ένα αντικείμενο σε γενική. Είναι πολύ λίγα αυτά τα ρήματα. Έτσι; Κυριαρχεί η αιτιατική. Να φέρω μόνο για τη γενική ένα-δύο παραδείγματα, για να τα γράψετε δίπλα και να εμπλουτίσετε το πινακάκι: Σε γενική παίρνουν

κάποια λίγα ρήματα αντικείμενο όπως το ρήμα «προηγούμαι». Τι θα πείτε; «Ο ΠΑΟΚ προηγείται...»

Μαθητής: 3-0.

ΣΓΦ4: Όχι τα γκολ. Την άλλη ομάδα θέλω. «Προηγείται...»

Μαθητής: «Επί του Ολυμπιακού».

ΣΓΦ4: Σκέτο. «Προηγείται του Ολυμπιακού». Και μην το κάνετε πιο δύσκολο. Πιο εύκολα δε σας έρχεται να πείτε: «Προηγείται του Ολυμπιακού με τρία τέρματα, με τρία γκολ.»;

9.7. Αξιολόγηση μαθητικών κειμένων

10^η Δραστηριότητα: Προφορική αξιολόγηση μαθητικών κειμένων (Τάξη Α΄, Σχολείο Δ Φιλολόγος 5)

Η δραστηριότητα υλοποιείται σε μια τάξη Α΄ Γυμνασίου του Σχολείου Δ από την εκπαιδευτικό ΣΔΦ5.

Η εκπαιδευτικός είχε αναθέσει ως εργασία για το σπίτι τη συγγραφή μιας παραγράφου στην οποία οι μαθητές έπρεπε να εξηγήσουν ποια είναι η αγαπημένη δραστηριότητά τους. Στην αρχή της δραστηριότητας η εκπαιδευτικός ορίζει τα κριτήρια αξιολόγησης τα οποία είχε γνωστοποιήσει στους μαθητές κατά την ανάθεση της εργασίας (όπως η ίδια επισήμανε σε μια κατ' ιδίαν συζήτηση). Οι μαθητές διαβάζουν την παράγραφο που έχουν γράψει και η εκπαιδευτικός αξιολογεί προφορικά το κείμενο κάθε μαθητή, από κοινού με άλλους μαθητές. Όπως αναδεικνύεται από την αλληλεπίδραση που αποτυπώνεται στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός υπογραμμίζει το τι λείπει από το κείμενο του μαθητή, μια διαδικασία που προσιδιάζει στο μοντέλο της επιτέλεσης (Bernstein, 2000). Το γεγονός ότι η εκπαιδευτικός καθιστά ρητά τα κριτήρια αξιολόγησης των μαθητικών κειμένων στην αρχή της διαδικασίας της αξιολόγησης είναι στοιχείο της παιδαγωγικής πρακτικής που υποστηρίζει τη μάθηση των εκπαιδευομένων (Bernstein, 1990, 1991, 2000).

ΣΔΦ5: Γράψατε την παράγραφο που αφορούσε τη δραστηριότητα που σας αρέσει περισσότερο. Γιατί μπορεί να έχετε δυο-τρεις. Μία είπαμε, να εστιάσετε μόνο σε μία. Γράψατε μια παράγραφο για τον ελεύθερο χρόνο σας. Πρέπει να την παρουσιάσετε και να πείτε τους λόγους που σας κάνουν να την ασκείτε. Γιατί σας αρέσει πολύ. Θα πρέπει να έχει, είπαμε, θεματική περίοδο, λεπτομέρειες και κατακλείδα η παράγραφό σας. Να προσέξουμε όλοι τον συμμαθητή μας. Εάν έχουμε κάποια σχόλια, καλά να τα κάνουμε. Τι μας άρεσε, τι δε μας άρεσε, τι θα μπορούσε να προσθέσει. Τι θα μπορούσε να αλλάξει, τι δε σας άρεσε. Αν χρησιμοποίησε συνδεδεμένες λέξεις που είχαμε μάθει, εάν έχει επαναλήψεις. Λοιπόν, Σ..., έλα, ξεκίνα. (Η εκπαιδευτικός αναθέτει σε έναν μαθητή να διαβάσει το κείμενό του).

Μαθητής 1: «Η αγαπημένη μου δραστηριότητα είναι το online -σε παρένθεση- gaming. Μου αρέσει επειδή μπορείς να ζήσεις πράγματα που δεν μπορείς σε κανονική ζωή. Επίσης, δε σκοτώνει πολύ τον χρόνο μου. Κάποια παιδιά μπορούν να ξεφύγουν στο gaming από την κατάθλιψη. Επίσης υπάρχουν και τα παιχνίδια, υπάρχουνε και τα ψυχωτικά αποδεδειγμένα ότι κάνουν το μυαλό πιο κοφτερό. Μπορείς να παίζεις μόνος σου, ωστόσο άμα θέλεις και με άλλους φίλους ή αγνώστους που παίζουν το ίδιο παιχνίδι. Μέσα από αυτό μπορείς να κοινω...κοινωνικοποιηθείς. Για μένα είναι κάτι πάρα πολύ σπουδαίο και το λατρεύω».

ΣΔΦ5: Ναι. Για διάβασε λιγάκι ένα σημείο που μίλησες για την κατάθλιψη. Στην αρχή.

Μαθητής: Ναι. «Κάποια παιδιά μπορούν να ξεφύγουν στο gaming από την κατάθλιψη».

ΣΔΦ5: Άρα, εδώ αναφέρεσαι στους κινδύνους που υπάρχουν. Άρα εδώ θα μπορούσες να πεις –προς το τέλος ίσως να το αναφέρεις- ότι χρειάζεται προσοχή η χρήση των παιχνιδιών αυτών, γιατί, εάν περάσουν στην κατάχρηση, μπορεί να οδηγήσουν και σε κάτι τέτοιο. Έτσι δεν είναι; Αυτό δεν εννοούσες;

Μαθητής 1: Εννοούσα ότι, εάν κάποιο παιδί έχει κατάθλιψη, μπορεί να παίζει παιχνίδια και να νιώσει καλύτερα.

ΣΔΦ5: Α, αυτό εννοούσες; Μάλιστα. Ότι μπορεί να σε κάνει να αισθανθείς καλύτερα. Γιατί όμως; Με ποιον τρόπο;

Μαθητής 1: Επειδή είναι διασκεδαστικό. Ξέρω ότι πολλά παιδιά που είναι συνέχεια έτσι και μέσω των παιχνιδιών νιώθουν καλύτερα.

ΣΔΦ5: Γιατί, τι βοηθάει; Σε τι σε βοηθάει;

Μαθητής 1: Διασκέδαση. Τι να πω τώρα.

ΣΔΦ5: Μάλιστα. Ωραία (Απευθυνόμενη στους υπόλοιπους μαθητές). Τι λέτε;

Κάποια παρατήρηση;

Μαθητής 2: Ψηφίζω τον Σ... (το όνομα του πρώτου μαθητή).

ΣΔΦ5: Δεν ψηφίζουμε. Έχουμε να κάνουμε κάποια παρατήρηση;

Μαθητές Όχι.

ΣΔΦ5: Εντάξει.

Μαθητής 3: Κυρία, από την κατάθλιψη δεν ξεφεύγεις μόνο με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια.

ΣΔΦ5: Προφανώς.

Μαθητής 3: Απλώς ξεχνιέσαι λίγο.

ΣΔΦ5: Ακριβώς. Δεν μας έχεις πει τι παιχνίδια παίζεις και πόσες ώρες. Κάθε μέρα; Πόσες ώρες; Είναι δηλαδή η μοναδική σου ευχάριστη απασχόληση αυτή;

Μαθητής 1: Όχι, αλλά αυτή είναι η πιο...

ΣΔΦ5: Η πιο αγαπημένη.

Μαθητής 1: Ναι. Αλλά δεν μας το έχεις παρουσιάσει. Δεν παρουσίασες το είδος του παιχνιδιού που σου αρέσει.

Μαθητής 1: Το online gaming είναι κατηγορία παιχνιδιών. Είναι τα παιχνίδια που μπορείς να παίζεις και με άλλους, γύρω στον κόσμο.

ΣΔΦ5: Και σε τι βασίζονται; Τι θέματα έχουν;

Μαθητής 1: Είναι διάφορα. Μπορείς... Είναι με όπλα. Και υπάρχουνε...

ΣΔΦ5: Αυτό ήθελα να σου πω: Θα μπορούσες να πεις τι παιχνίδια παίζεις. Υπάρχουνε διάφορα παιχνίδια. Τι είναι; Είναι εκπαιδευτικό; Αφορά κάτι το οποίο θα μπορούσε να σε βοηθήσει, για παράδειγμα στο να γνωρίσεις καλύτερα την ιστορία; Ή όχι; Όχι. Είναι μάλλον πολεμικά παιχνίδια.

Μαθητής 1: Υπάρχει και με ιστορία.

ΣΔΦ5: Τα παίζεις αυτά;

Μαθητής 1: Ναι, έχω παίξει.

Μαθητής 4: Κι εγώ.

ΣΔΦ5: Ωραία. Θα έπρεπε λίγο να τα παρουσιάσεις αυτά. Να το αναλύσεις περισσότερο. Έτσι, Σ...;

[...]

[Η εκπαιδευτικός ζητάει από τον μαθητή 7 να διαβάσει το κείμενό του]

Μαθητής 7: «Το αγαπημένο μου χόμπι είναι να παίζω βιντεοπαιχνίδια. Το παιχνίδι που παίζω είναι το PUBG και fortnite. Είναι πολεμικά. Σε αυτά, άμα επιθυμείς, παίζεις και με άλλα άτομα. Εκεί, άμα είσαι καλός, μπορείς να μάθεις να είσαι ομαδικός. Μου αρέσει να το κάνω αυτό, γιατί ξέρω καλά αγγλικά και είναι ένα ομαδικό άθλημα. Το καλό που μου δίνει είναι ότι εξασκίζομαι στα αγγλικά μου και γνωρίζω νέα άτομα. Τώρα, γιατί παίζω βιντεοπαιχνίδια: Για να καλυτερέψω και να πάω σε τουρνουά, να πάρω λεφτά για την οικογένειά μου, και με τα κέρδη, να βοηθήσω. Μου αρέσει αυτό γιατί με έχει κάνει πιο κοφτερό και με έχει κάνει να προσέχω στη λεπτομέρεια».

ΣΔΦ5: Λες τι σου προσφέρει. Να είσαι «κοφτερός». Τελείωσες; (Απευθυνόμενη στους άλλους μαθητές) Παρατηρήσεις;

Μαθητής 8: Νομίζω, φαινόταν σα να έχει αλλάξει παράγραφο.

ΣΔΦ5: Δεν έχει πολύ καλή σύνδεση, αλληλουχία, θεωρείς. Ωραία. Α... (δίνει τον λόγο σε άλλον μαθητή)

Μαθητής 9: Πιστεύω πως δεν έχει γράψει τι του προσφέρει.

ΣΔΦ5: Είπε λιγάκι για τα αγγλικά. Τώρα το άλλο που είπε... Τι είναι αυτό που είπες με το «τουρνουά»; Παίρνεις λεφτά από αυτό το πράγμα; Δεν το ξέρω εγώ αυτό.

Μαθητής 7: Αν γίνεις... αν πας στην top λίστα.

ΣΔΦ5: Καλά, δεν είναι κανονική δουλειά τώρα αυτό.

Μαθήτρια: Είναι.

ΣΔΦ5: Είναι τζογαδόρική δουλειά.

Μαθήτρια: Νομίζω ότι δε χρησιμοποίησε τις σωστές λέξεις.

ΣΔΦ5: Ωραία. Και κατακλείδα, επίσης. Δεν είχε βάλει κατακλείδα. Ωραία, να το ξαναδουλέψουμε, λοιπόν πάλι. [σχόλια μαθητή για το τουρνουά]

Μαθητής: Είχε πει κάποιες λέξεις που δεν υπάρχουνε.

Μαθητής: Είπε «εξασκίζομαι»;

ΣΔΦ5: Είπες κάτι τέτοιο;

ΣΔΦ5: Α, όχι. Πρέπει να το διορθώσεις αυτό. Διάβασέ το πάλι την προτασούλα αυτή.

Μαθητής 7: Ε... «Το καλό που μου δίνει είναι ότι εξασκίζομαι στα αγγλικά».

ΣΔΦ5: «Εξασκούμε» θέλεις να πεις. Θυμάστε τα ρηματάκια της β΄ συζυγίας. «Εξασκούμε στα αγγλικά».

[Η εκπαιδευτικός αναθέτει σε άλλο μαθητή να διαβάσει την εργασία του]

Όπως αναδεικνύεται από την αλληλεπίδραση, η εκπαιδευτικός ενδέχεται να βοηθά τους μαθητές να κατακτήσουν τους κανόνες αναγνώρισης για την παραγωγή θεμιτών κειμένων, αξιολογώντας τα μαθητικά κείμενα και συμπληρώνοντας αυτό που λείπει από κάποια μαθητικά κείμενα. Ωστόσο, το γεγονός ότι δεν υποστηρίζει όλους τους μαθητές να συμπληρώσουν αυτό που λείπει από το κείμενό τους (ίσως με τη μορφή της αυτο-αξιολόγησης), φαίνεται ότι δε συμβάλει στην κατάκτηση των κανόνων πραγμάτωσης από αυτούς. Παράλληλα, η αξιολόγηση των κειμένων από τους ομοτίμους (ετεροαξιολόγηση), την οποία προσπαθεί να εφαρμόσει η εκπαιδευτικός, είναι μια διαδικασία που βοηθά στην απόκτηση των κανόνων αναγνώρισης και πραγμάτωσης από όλους τους μαθητές. Ωστόσο, στη συγκεκριμένη περίπτωση, η αποτελεσματικότητά της φαίνεται να περιορίζεται δραστικά, επειδή ο λόγος της εκπαιδευτικού κυριαρχεί στη διαδικασία της αξιολόγησης, ενώ οι μαθητές (με κάποιες εξαιρέσεις) δυσκολεύονται να αξιολογήσουν το κείμενο του συμμαθητή τους.

9.8. Γλωσσικός κώδικας

Οι παρατηρήσεις στη σχολική τάξη ανέδειξαν ότι ελάχιστοι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με τον επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα του σχολείου. Αυτή η αδυναμία τους έχει δυσμενείς συνέπειες για τη μάθησή τους, γιατί ο περιορισμένος γλωσσικός κώδικας συνδέεται με τον οριζόντιο λόγο, δηλαδή με εξαρτημένες από το τοπικό πλαίσιο γνώσεις.

11^η Δραστηριότητα : Παραγωγή προφορικού λόγου (Τάξη Α΄ Γυμνασίου, Σχολείο Γ Φιλολογος 1)

Ενδεικτική της μορφής του γλωσσικού κώδικα που χρησιμοποιείται από τους περισσότερους μαθητές των συγκεκριμένων σχολείων είναι η επόμενη δραστηριότητα παραγωγής προφορικού αφηγηματικού λόγου. Η δραστηριότητα υλοποιείται σε μια τάξη της Α΄ Γυμνασίου του Σχολείου Γ από την εκπαιδευτικό ΣΓΦ1. Πρόκειται για μια δραστηριότητα παραγωγής προφορικής αφήγησης, με τη βοήθεια εικόνων από ένα εικονογραφημένο παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο. Η εκπαιδευτικός έχει μετατρέψει τις εικόνες του βιβλίου σε διαφάνειες, τις οποίες προβάλλει μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Στην αρχή της δραστηριότητας, η εκπαιδευτικός υπενθυμίζει στους μαθητές τις λέξεις που χρησιμοποιούνται στην αφήγηση, για να δηλωθούν οι χρονικές και αιτιακές σχέσεις. Η εκπαιδευτικός απευθύνει διαρκώς ερωτήσεις στους μαθητές σχετικά με τις εικόνες και την ιστορία που αυτή μπορεί να αναπαριστά. Αναζητά σχέσεις χρόνου και αιτίας, εξηγεί, διορθώνει και συμπληρώνει τις απαντήσεις των μαθητών. Η εκπαιδευτικός επιχειρεί επίσης να κάνει κάποιες συνδέσεις με την καθημερινή ζωή των μαθητών.

ΣΓΦ1: Ξεκινάμε λοιπόν; Ποιος θα κάνει την αρχή, για να φτιάξουμε την ιστορία; Θέλουμε μια περίοδο για να βάλουμε μέσα τόπο, χρόνο, ήρωες.

[Μικρή παύση. Οι μαθητές δεν προθυμοποιούνται να απαντήσουν]

ΣΓΦ1: Πού φτάσανε;

Μαθητής. Στο βουνό.

ΣΓΦ1: Β...; (Η εκπαιδευτικός δίνει τον λόγο σε μια μαθήτριά)

Μαθήτριά: Στην κορυφή του βουνού.

ΣΓΦ1: Και μετά από κάτω τι υπάρχει;

Μαθητής: Θάλασσα.

ΣΓΦ1: Μπράβο. Κι εκεί κάπου στην ακρογιαλιά κάτι που φαίνεται; Έχει βάλει ο ζωγράφος έντονο χρώμα, για να φαίνεται. Α...;

Μαθητής: Θάλασσα.

ΣΓΦ1: Θάλασσα, την είδαμε. Είναι γαλάζια, ωραία με τα βραχάκια της. Έχει...;

Μαθητής: Κύματα.

ΣΓΦ1: Έχει, ωραία, και κυματάκια. Κάτι άλλο, με άλλο χρώμα να φαίνεται, να διακρίνεται; Ι...;

Μαθητής: Ο ουρανός.

ΣΓΦ1: Στη θάλασσα;

Μαθητής: Κυρία, τα βουνά.
ΣΓΦ1: Ναι, στη θάλασσα μέσα; Πολλά, σε σημείο που χόρτασα;
Μαθητής: Λόγια.
Φ. Άστα αυτά. Μ...;
Μαθητής: Βάρκα.
Φ. Τη βλέπετε;
Μαθητές: Ναι. (πολλοί μαζί)
Μαθήτρια: Θα φύγουν με αυτήν.
ΣΓΦ1: Τι κάνουν, Ο...;
Μαθήτρια: Μπήκαν στη βάρκα...
ΣΓΦ1: Μπήκαν στη βάρκα...
Μαθήτρια: ...και ταξιδεύουν.
ΣΓΦ1: ...και ταξιδεύουν. Είναι μόνοι τους στη βάρκα, Ε...;
Μαθητής: Είναι κι άλλοι.
ΣΓΦ1: Είναι κι άλλοι. Προφανώς, αυτοί οι άνθρωποι, γιατί μπήκαν;
Μαθητής: Για να φύγουν.
ΣΓΦ1: Μάλιστα. Για να φύγουν από το βουνό και να πάνε κάπου αλλού. Τώρα;
Τώρα, Μ...;
Μαθητής: Μπαίνει στη βάρκα και βλέπει στεριά.
ΣΓΦ1: Βλέπει επιτέλους στεριά, ε; Από το βλέμμα της; Από το στόμα της; Πριν την είχαμε δει να τρέχουν από τα μάτια της πολλά δάκρυα. Τώρα, πώς τη βλέπουμε; Έχει αλλάξει η ψυχολογία της; Γιατί;
Μαθήτρια: Γιατί είδε στεριά.
ΣΓΦ1: Γιατί είδε στεριά. Άρα, τι αλλάζει; Τι αλλάζει; Βλέπει στεριά και κάτι αλλάζει μέσα της;
Μαθητής: Είναι πιο...
ΣΓΦ1: Μπράβο. Αυτό που αλλάζει είναι η ασφάλεια. Να δούμε, την βρήκες. Αυτή είναι η τελευταία εικόνα. Αυτή είναι του βιβλίου η τελευταία εικόνα. Τι βγάζετε από αυτή την εικόνα; Δείτε τα πρόσωπα, δείτε τι άλλο υπάρχει στην εικόνα και βρείτε ένα συμπέρασμα. Β...
Μαθήτρια: Είναι χαρούμενοι.
ΣΓΦ1: Είναι χαρούμενοι. Τι άλλο βλέπετε;
Μαθήτρια: Βουνά;

ΣΓΦ1: Βουνά. Τα βουνά τι συμβολίζουν;

Μαθήτρια: Ελευθερία.

ΣΓΦ1: Ε; Μπορείς να τα κλείσεις πουθενά τα βουνά; Τι συμβολίζουν;

Μαθητής: Ελευθερία.

ΣΓΦ1: Ελευθερία. Το βλέμμα των παιδιών; Ποιο πρόσωπο κοιτάζουν; Μ...;

Μαθητής: Προς τα πάνω;

ΣΓΦ1: Τι κοιτάνε, μάλλον;

Μαθήτρια: Το βουνό.

ΣΓΦ1: Το βουνό ή τι άλλο υπάρχει λίγο πιο πάνω από αυτούς;

Μαθητής: Τον ουρανό.

ΣΓΦ1: Τον ουρανό ή να στρέφουν το πρόσωπο στη μάνα τους. Αυτή που τους...

Μαθητής: Οδήγησε.

ΣΓΦ1: Οδήγησε. Πού;

Μαθητής: Στο καλύτερο ταξίδι.

ΣΓΦ1: Στο καλύτερο ταξίδι. Υπάρχει πλέον εκείνο το μαύρο με τα κόκκινα τα μάτια;

Μαθήτριες (2 μαζί): Όχι.

ΣΓΦ1: Το έχουν αφήσει πίσω;

Μαθητές: Ναι.

ΣΓΦ1: Τι μπορεί να ήταν αυτό, βρε παιδιά; Και θα σας ξαναπάω στην πρώτη εικόνα.

Μαθητής: Θάνατος.

ΣΓΦ1: Πώς;

Ο ίδιος μαθητής: Θάνατος.

ΣΓΦ1: Θάνατος. Σίγουρα κάτι θάνατος είναι. Σκότωσε και τον πατέρα, ε;

[Η εκπαιδευτικός προβάλλει πάλι την πρώτη εικόνα των διαφανειών]

Μαθητές: Α, κυρία!

ΣΓΦ1: Ήμασταν στις ανέμελες στιγμές τις οικογένειας. Είναι στην ακρογιαλιά, μακριά από την πόλη. Ωστόσο, την πόλη την αποτυπώνει. Βγάζετε κάποιο συμπέρασμα από τα κτίσματα; Πού μπορεί να βρισκόμαστε; Χ..;

Μαθήτρια: Κοντά σε εργοστάσια.

ΣΓΦ1: Κοντά είναι τα εργοστάσια. Αυτά τα κτίσματα σας λένε τίποτα;

Μαθητής: Εκκλησίες;

ΣΓΦ1: Εκκλησίες, χριστιανικές;

Μαθήτρια: Νησί;

ΣΓΦ1: Όχι νησί. Αυτά τα κτίσματα συνήθως πού τα βλέπουμε, με μιναρέδες;

Μαθήτρια: Στον βυθό.

ΣΓΦ1: Στον βυθό; Α...

Μαθήτρια: Σε τζαμί.

ΣΓΦ1: Είναι τζαμιά. Τα έχετε ακούσει τα τζαμιά; Τζαμί. Άρα, τι χώρα είναι αυτή; Τι χώρα είναι αυτή και τι παρουσιάστηκε ξαφνικά σε κάποιες από αυτές τις χώρες; Και έφερε ένα μαύρο με κόκκινο μάτια και έφερε θάνατο και ανάγκασε πολλούς να πάρουν τα παιδιά τους και όσα πράγματα μπορέσανε και να φύγουν; Τι μπορεί να είναι, λοιπόν, αυτό το μαύρο; Τ...;

Μαθητής: Πόλεμος.

ΣΓΦ1: Πόλεμος. Συμφωνείτε;

Μαθητές (πολλοί μαζί): Ναι. [...]

Πρέπει να σημειωθεί ότι, αν και στη συγκεκριμένη δραστηριότητα συμμετέχουν οι περισσότεροι μαθητές της τάξης και η αλληλεπίδραση της εκπαιδευτικού με τους μαθητές είναι μεγάλη, οι μαθητές αδυνατούν να παραγάγουν θεμιτά κείμενα (προφορικό αφηγηματικό λόγο), καθώς φαίνεται ότι δεν έχουν αποκτήσει τους κανόνες πραγμάτωσης θεμιτού αφηγηματικού λόγου¹²⁰. Ουσιαστικά, οι μαθητές δεν μπορούν να αφηγηθούν την ιστορία με τρόπο καταληπτό από κάποιον που δεν βλέπει τις εικόνες. Πιο συγκεκριμένα, αδυνατούν να χρησιμοποιήσουν επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα και αναλυτικό λόγο ο οποίος θα εξέφραζε τις χρονικές και αιτιολογικές σχέσεις που απαιτεί η δραστηριότητα. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι η εκπαιδευτικός συχνά απαντά στις ερωτήσεις που η ίδια θέτει ή καθοδηγεί σε μεγάλο βαθμό τους

¹²⁰ Ένα πείραμα με παρόμοιο περιεχόμενο και στόχο πραγματοποιήθηκε από την ομάδα του Bernstein (1991: 226). Κατά τη διάρκεια του πειράματος δόθηκε στα παιδιά ένας πίνακας ζωγραφικής σε κάρτα, και ζητήθηκε από αυτά να απαντήσουν στις ερωτήσεις: «Τι συμβαίνει στην εικόνα;», «Τι κάνουν οι άνθρωποι;» και «Τι λείπει αυτή η εικόνα;». Οι ερευνητές περίμεναν αυτές οι ερωτήσεις να εννοηθούν από τα παιδιά «ως προτροπές για μια αφήγηση ή για περιγραφή προσώπων, αντικειμένων» κ.ά. Το πείραμα ανέδειξε ότι «το επίκεντρο της ομιλίας του παιδιού ήταν συνάρτηση της ταξικής του προέλευσης». Σε αντίθεση με τα παιδιά της μεσαίας τάξης, τα παιδιά της εργατικής τάξης παρήγαγαν αφήγηση ή περιγραφή «με νοήματα ενταγμένα μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο», με αποτέλεσμα ο ακροατής να μην μπορούσε να αντιληφθεί το περιεχόμενο του πίνακα, αν δεν τον είχε δει.

μαθητές, πιθανώς επειδή δεν προσδοκά την παραγωγή θεμιτών κειμένων από αυτούς. Ως εκ τούτου, η συγκεκριμένη δραστηριότητα φαίνεται ότι δεν υποστηρίζει γνωστικά τους μαθητές.

9.9. Ο ρυθμιστικός λόγος της σχολικής τάξης

Οι παρατηρήσεις στη σχολική τάξη καταδεικνύουν ότι, αν και η μελέτη των αλληλεπιδράσεων στη σχολική τάξη αποκαλύπτει ότι η συχνότητα επικοινωνίας μεταξύ της εκπαιδευτικού και των μαθητών είναι πολύ μεγάλη, η επικοινωνία ελέγχεται κυρίως από τις εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ρυθμίζουν απόλυτα την επιλογή της γνώσης, τη διαδοχή και τον βηματισμό της παιδαγωγικής επικοινωνίας. Ο έλεγχος της επικοινωνίας από τις εκπαιδευτικούς επιτελείται και με συγκεκριμένα γλωσσικά μέσα (π.χ. με τη χρήση της προστακτικής), καθώς οι οδηγίες των εκπαιδευτικών σχετικά με τις διαδικασίες που πρέπει να ακολουθήσουν οι μαθητές είναι ρητές και διαμορφώνουν έναν ισχυρό ρυθμιστικό πλαίσιο στη σχολική τάξη (Chouliaraki, 1996). Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί ζητούν από τους μαθητές να ανοίξουν το βιβλίο σε συγκεκριμένη σελίδα, να εστιάσουν την προσοχή τους σε μια άσκηση του σχολικού εγχειριδίου κ.ά. Αξιοσημείωτο είναι επίσης το γεγονός ότι, αν και πολύ συχνά οι μαθητές απευθύνουν ερωτήσεις στις εκπαιδευτικούς ή κάνουν διάφορα σχόλια, δεν υπάρχει καμιά επικοινωνία μεταξύ των μαθητών στο πλαίσιο της διδακτικής/μαθησιακής διαδικασίας. Ακόμη και όταν οι μαθητές αξιολογούν προφορικά τα γραπτά κείμενα των συμμαθητών τους, απευθύνουν τις παρατηρήσεις τους αποκλειστικά στην εκπαιδευτικό και όχι στους ομοτίμους τους. Μόνο σε μια παρατήρηση καταγράφηκε αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, όπως αναδείχθηκε στο παρόν κεφάλαιο¹²¹. Ωστόσο, η απουσία επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών είναι ένα στοιχείο του παιδαγωγικού λόγου που δεν ευνοεί τη μάθησή τους, όπως έχουν αναδείξει σχετικές έρευνες σε διαφορετικά εθνικά πλαίσια (Morais et al., 2004)¹²².

¹²¹ Βλ. 6^η Δραστηριότητα στο παρόν κεφάλαιο.

¹²² Οι Morais et al. (2004) κατέδειξαν ότι μεγάλης σημασίας για τη βελτίωση της επίδοσης όλων των μαθητών είναι όχι μόνο το «τι» αλλά και το «πώς» της διδασκαλίας και της μάθησης, για τα οποία απαιτείται μια μικτή παιδαγωγική που συνίσταται στα εξής (σ. 86): 1. ασθενή σύνορα μεταξύ του χώρου του εκπαιδευτικού και των μαθητών, 2. ανοιχτές σχέσεις επικοινωνίας μεταξύ

Ο έλεγχος των διαδικασιών και των αλληλεπιδράσεων από την εκπαιδευτικό και η απουσία αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών αποτελούν μέρος του ρυθμιστικού λόγου, ο οποίος εμπεριέχει και τις μεθόδους διδασκαλίας: στη συγκεκριμένη περίπτωση τη χρήση της μετωπικής διδασκαλίας και την έλλειψη μεθόδων συνεργατικής μάθησης, οι οποίες επιτρέπουν την ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ των μαθητών. Όπως ο Bernstein (1990, 2000) υπογραμμίζει, ο ρυθμιστικός λόγος παρέχει τους κανόνες της εσωτερικής τάξης του διδακτικού λόγου, γι' αυτό είναι ο κυρίαρχος κανόνας που εμπεριέχει και την επιλογή της θεωρίας της διδασκαλίας. Με άλλα λόγια, ο ηθικός/ ρυθμιστικός λόγος είναι αυτός που «ρυθμίζει ποια γνώση επιλέγεται και πώς οργανώνεται, για να παραγάγει επιλεκτικούς νοηματικούς προσανατολισμούς» (Singh, Thomas, & Harris, 2013: 469).

Πρέπει να σημειωθεί ακόμη ότι, σε κάποιες περιπτώσεις, στις σχολικές τάξεις αναπτύσσονται «μικρές μάχες» μεταξύ κάποιων μαθητών και των εκπαιδευτικών

των μαθητών και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού, 3. ρητά κριτήρια αξιολόγησης, 4. βραδύ βηματισμό μάθησης, 5. ισχυρές σχέσεις μεταξύ των γνώσεων εντός του ίδιου επιστημονικού πεδίου (intra-disciplinary relations), 6. υψηλό επίπεδο διανοητικών απαιτήσεων, και 7. υψηλό επίπεδο ικανότητας για ανακάλυψη.

Όπως οι Morais και Neves δηλώνουν (2001: 215, όπ. αναφ. στο Moore, 2013: 136, η έμφαση στο πρωτότυπο):

Αντίθετα με αυτό που υποστηρίζεται από πολλούς προοδευτικούς παιδαγωγούς [...], καθώς η δυναμική της αόρατης παιδαγωγικής χαρακτηρίζεται από ασθενείς ταξινομήσεις και περιχαράξεις (όπως στην περίπτωση του ανοιχτού σχολείου), οι έρευνές μας μέχρι τώρα δείχνουν ότι, ενώ αυτές οι ασθενείς ταξινομήσεις και περιχαράξεις είναι μια ουσιαστική προϋπόθεση για τη μάθηση στο επίπεδο του βηματισμού, των ιεραρχικών κανόνων, των σχέσεων γνώσης (διαθεματικότητας, ενδο-θεματικότητας, ακαδημαϊκής-μη ακαδημαϊκής), και σχέσεων μεταξύ χώρων, δεν ισχύει το ίδιο στον ίδιο βαθμό στο επίπεδο της επιλογής (τουλάχιστον στο μακρο-επίπεδο) και ασφαλώς στο επίπεδο των κριτηρίων αξιολόγησης. Αυτό το συμπέρασμα δεν υποστηρίζει ούτε την επιστροφή σε μια παραδοσιακή εκπαίδευση με ισχυρές ταξινομήσεις και περιχαράξεις, ούτε μια καθολική αποδοχή της προοδευτικότητας. Περισσότερο προτείνει μια *μικτή παιδαγωγική*, μια προοπτική που προτείνεται από τη γλώσσα των περιγραφών που προέρχονται από τη θεωρία του Bernstein, οι οποίες καθιστούν δυνατή τη διάκριση μεταξύ συγκεκριμένων πτυχών των κοινωνικών πλαισίων της σχολικής τάξης, και οι οποίες είναι επιτυχημένες πέρα από τις διχοτομίες του ανοιχτού/κλειστού σχολείου, των ορατών/αόρατων παιδαγωγικών, της ανακάλυψης της μάθησης/πρόσληψης της μάθησης, εισάγοντας μια διάσταση μεγάλης αυστηρότητας στην έρευνα σχετικά με τις παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών.

για τον έλεγχο της παιδαγωγικής επικοινωνίας. Ουσιαστικά, οι αλληλεπιδράσεις στις συγκεκριμένες σχολικές τάξεις αποκαλύπτουν πόσο περίπλοκες είναι οι διαδικασίες της συμπερίληψης/ένταξης και αποκλεισμού, καθώς η συμπερίληψη και ο αποκλεισμός «γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης λεπτό προς λεπτό από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς» (Benjamin et al., 2003: 547). Ωστόσο, υποστηρίζεται ότι η μάχη για τον έλεγχο της επικοινωνίας ενδέχεται να αποτελεί μια προσπάθεια των μαθητών να συγκαλύψουν την άγνοια των κανόνων αναγνώρισης και πραγμάτωσης, καθώς και τη συνακόλουθη αδυναμία τους να παραγάγουν θεμιτά σχολικά κείμενα.

Η αλληλεπίδραση που παρουσιάζεται στη συνέχεια αναδεικνύει τόσο την προσπάθεια ενός μαθητή να ελέγξει την παιδαγωγική επικοινωνία, όσο και τα μέσα που μετέρχεται η εκπαιδευτικός, προκειμένου να βοηθήσει τον μαθητή να παραγάγει ένα αποδεκτό σχολικό κείμενο (π.χ. ρητό προσανατολισμό της διαδικασίας προς τη γνώση που πρέπει να προσκτηθεί, επαναφορά του μαθητή στον στόχο της διαδικασίας). Η δραστηριότητα πραγματοποιείται σε μια τάξη της Β΄ Γυμνασίου του Σχολείου Γ από τη φιλόλογο ΣΓΦ4.

12^η Δραστηριότητα: Διερεύνηση γραμματικών φαινομένων (Τάξη Β΄ Γυμνασίου, Σχολείο Γ Φιλολόγος 4)

[Η εκπαιδευτικός ονομάζει τη δραστηριότητα «Ζώντας με την οικογένεια». Μοιράζει στους μαθητές δύο φωτοτυπίες με δύο φωτογραφίες: τη φωτογραφία μιας παραδοσιακής και μιας σύγχρονης οικογένειας. Ζητά από τους μαθητές να φτιάξουν προφορικά προτάσεις και φράσεις που να περιγράφουν τις εικόνες. Στη συνέχεια, σχηματίζει στον σχολικό πίνακα ένα διάγραμμα, προκειμένου να κατατάξει τα ρήματα των προτάσεων που θα σχηματίσουν οι μαθητές, με κριτήριο τον χρόνο, τη χρονική βαθμίδα και το ποιόν της ενέργειάς τους. Οι μαθητές βοηθούν την εκπαιδευτικό να σχηματίσει το διάγραμμα, παρεμβαίνοντας και κάνοντας διάλογο μαζί της. Για αρκετά λεπτά η αλληλεπίδραση στην τάξη μονοπωλείται από έναν μαθητή, ο οποίος προσπαθεί να ελέγξει την παιδαγωγική επικοινωνία, μέσω της άρνησής του να απαντήσει με σοβαρότητα στις ερωτήσεις που αυτή θέτει.]

Μαθητής 1: Κυρία, κυρία! Εγώ! Φαλακροί άνθρωποι κάτω των είκοσι ετών.

ΣΓΦ4: Δεν είναι καθόλου φαλακροί. Είναι κουρεμένοι με την ψιλή, όπως όλα τα νέα παιδιά εκείνη την εποχή.

Μαθητής 1: Μα κυρία, κοιτάζτε εδώ!

ΣΓΦ4: Όχι, είναι κουρεμένοι. Και μάλιστα και στην ηλικία σου... 14;

Μαθητής 1: Ναι.

ΣΓΦ4: Αν ζούσες την εποχή εκείνη, δηλαδή στις αρχές του 20^{ου} αι., θα ήσουν έτσι και θα φορούσες και ναυτικό μπλουζάκι. Βλέπεις; Όχι ότι δε θα σου πήγαινε. Νομίζω ότι...

Μαθήτρια: Ομορφούλης θα ήσουνα. (Γέλια)

Μαθητής 1: Κυρία, να πω;

ΣΓΦ4: Πες.

Μαθητής 1: Εκτεταμένη οικογένεια με βοσκούς. (Οι μαθητές γελούν)

ΣΓΦ4: Δεν είναι βοσκοί. Πού το βλέπεις; Από το μαστούνι; Τον βλέπεις για βοσκό εσύ τώρα;

Μαθητής 1: Ναι.

ΣΓΦ4: Τα πρόβατα πού είναι;

Μαθητής 1: Κυρία, δε θα έβγαζαν φωτογραφίες τα πρόβατα, τώρα.

ΣΓΦ4: Θα μπορούσαν, εάν ήταν βοσκοί. Λοιπόν.

Μαθητής 1: Κυρία.

ΣΓΦ4: Να μείνουμε λίγο; Εκτεταμένη οικογένεια. Αυτή η φράση όμως δεν έχει ρήμα. Εγώ θέλω ρήματα, για να κάνουμε αυτή τη δουλειά που κάναμε την άλλη φορά. Δηλαδή φράσεις που να είναι ολοκληρωμένες. Όσο γίνεται. Άρα, μπορείς να πεις...

Μαθητής 1: Να πω άλλη μία, καλύτερη;

ΣΓΦ4: Ναι.

Μαθητής 1: «Μια οικογένεια πριν το 1985».

ΣΓΦ4: Πού είναι το ρήμα:

Μαθητής 1: «Μια όμορφη»... όχι. «Μια καλοπερασμένη οικογένεια».

ΣΓΦ4: Ρήμα, ενέργεια. Βγάλε ενέργεια.

Μαθητής 1: «Βλέπουμε μια οικογένεια πριν το 1985».

ΣΓΦ4: Άσε το 1985 στην άκρη, δε χρειάζομαι χρονολογία. Μπορεί να είναι πριν το 1885. Θέλω ρήμα.

Μαθητής 1: «Βλέπουμε».

ΣΓΦ4: Όχι τι κάνουμε εμείς, αλλά τι κάνει η οικογένεια. Εμείς τα «βλέπουμε»;

Μαθητής 1: «Μια οικογένεια φωτογραφίζεται πριν το 1885».

ΣΓΦ4: «Μια οικογένεια φωτογραφίζεται σε ένα studio». Έτσι φαίνεται.

Μαθητής 1: Studio;

ΣΓΦ4: Δεν είναι σε φυσικό χώρο, στο σπίτι τους. Είναι κάποιο studio φωτογράφισης που πηγαίνανε και βγάζανε φωτογραφίες. «Μια οικογένεια φωτογραφίζεται στο studio του φωτογράφου». Εντάξει με αυτή τη φράση; Την κρατάμε; Πού θα τη βάλουμε; Τοποθετήστε τις φράσεις στον πίνακα.

Μαθητής 2: Στον παρατατικό.

ΣΓΦ4: «Φωτογραφίζεται».

Μαθητής 2: Αόριστος.

ΣΓΦ4: Στον ενεστώτα. Να σας πω όμως: Τι είδους ενεστώτας είναι αυτός όμως που δε μιλάει για το παρόν; Θυμάστε από την προηγούμενη φορά τι είδους ενεστώτα έχουμε όταν δε μιλάει για το παρόν αλλά μιλάει για το παρελθόν; Σήμερα φωτογραφίζεται αυτή η οικογένεια;

Μαθητές (αρκετοί μαζί): Όχι.

ΣΓΦ4: Ιστορικός ενεστώτας. Χρησιμοποίησες ιστορικό ενεστώτα. Άρα έβαλες ιστορικό ενεστώτα. Δεν μας πειράζει αυτό. «Μια οικογένεια φωτογραφίζεται σε ένα φωτογραφείο, σε ένα στούντιο φωτογράφου». Θέλω να αλλάξουμε τις χρονικές βαθμίδες. Θα κρατήσουμε το ποιόν ίδιο. Το ποιόν ολόιδιο, δε θα αλλάξει. Βαθμίδες. Κάντο ο ίδιος, έλα!

Μαθητής 1: «Μια οικογένεια φωτογραφιζόταν; Πριν το 1985». Μια οικογένεια θα φωτογραφιστεί...»

ΣΓΦ4: Όχι.

Μαθητής 1: «Μια οικογένεια θα φωτογραφίζεται πριν το 1985».

ΣΓΦ4: Αυτή η τελευταία φράση, βέβαια, είναι λίγο άκυρη, αλλά αυτό που ζήτησα το έχει. Άλλαξες τις βαθμίδες: «φωτογραφίζεται, φωτογραφιζόταν, θα φωτογραφίζεται». Τώρα, βέβαια, για να πούμε τη αλήθεια, τα εγγόνια και τα δισέγγονά τους θα φωτογραφίζονται. Με την άλλη οικογένεια έχουμε τίποτε άλλο; Ή και με την ίδια, άλλη φράση; Αλλά εγώ θα προτιμούσα τώρα χαρακτηριστικά τους. Όχι τι κάνουν απαραίτητα, αλλά χαρακτηριστικά της οικογένειας.

Μαθητής 1: Βρήκα!

ΣΓΦ4: (απευθυνόμενη στον Μαθητή 1): Γ..., χεράκι. Μετά, αλλά έχουμε κι άλλους...

Μαθητής 2: «Η οικογένεια σε αυτή τη φωτογραφία δε χαμογελάει».

ΣΓΦ4: Δε χαμογελά. «Η οικογένεια, η πολυμελής οικογένεια της φωτογραφίας» -γιατί βλέπω πολλά μέλη- «δε χαμογελά». Πώς στέκεται; Στρατιωτάκια. Ε, μπορείς να πεις κουνάει λίγο τη μεγάλη βεντάλια η μητέρα. Και τη μαγκούρα ο νεαρός, ο βοσκός. Να αλλάξουμε λίγο, δεν αλλάζουμε το ποιον, αλλάζουμε βαθμίδα.

Μαθητής 1: «Η οικογένεια αυτής της φωτογραφίας δε χαμογελούσε».

ΣΓΦ4: Δε χαμογελούσε. Ωραία.

Μαθητής 1. «Η οικογένεια αυτής της φωτογραφίας δε θα χαμογελάει».

ΣΓΦ4: Δε θα χαμογελάει». Μάλιστα.

9.10. Σύνοψη του κεφαλαίου

Στο παρόν κεφάλαιο διερευνήθηκαν οι ποικίλες πτυχές των αλληλεπιδράσεων που αναπτύχθηκαν στη σχολική τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γλωσσικής Διδασκαλίας στα τέσσερα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα. Συγκεκριμένα, εξετάστηκαν η αρχή τοποθέτησης των αντικειμένων και των υποκειμένων στη σχολική τάξη, καθώς και η αρχή αλληλεπίδρασης, δηλαδή ο ρυθμιστικός και ο διδακτικός λόγος που αρθρώθηκαν στο επίπεδο της σχολικής τάξης.

Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων ανέδειξε ότι τόσο η αρχή της τοποθέτησης των φυσικών αντικειμένων στις σχολικές τάξεις, όσο και οι κινήσεις των υποκειμένων και η στάση τους δημιουργούν, ισχυρές ταξινομήσεις στον χώρο, οι οποίες κάποιες φορές γίνονται μέτριες, εξαιτίας της κίνησης των εκπαιδευτικών στον χώρο που τυπικά έχει «οριστεί» για τους μαθητές.

Η μελέτη του διδακτικού λόγου αναδεικνύει ότι στις περισσότερες τάξεις αναπτύσσεται μια ποικιλία μαθησιακών δραστηριοτήτων, οι περισσότερες από τις οποίες δεν μπορούν να χαρακτηριστούν γνωστικά απαιτητικές. Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων αποκαλύπτει ακόμη ότι κατά τη διδασκαλία του

γλωσσικού μαθήματος ο βηματισμός είναι συνήθως αργός, ενώ οι ταξινομήσεις μεταξύ του αντικειμένου της Γλωσσικής Διδασκαλίας και των άλλων μη φιλολογικών σχολικών αντικειμένων είναι ισχυρές, γεγονός που καταδεικνύει ότι οι φιλόλογοι δεν μπορούν εύκολα να υπερβούν τα σύνορα των γνωστικών αντικειμένων που θεραπεύουν. Αντίθετα, η τιμή της ταξινόμησης μεταξύ της σχολικής και της εξωσχολικής γνώσης κυμαίνεται, στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών να αξιοποιήσουν τις εξωσχολικές εμπειρίες των μαθητών, για να διευκολύνουν την πρόσβασή τους στη σχολική γνώση. Με άλλα λόγια, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί μετατοπίζουν διαρκώς τα σύνορα μεταξύ της σχολικής και της καθημερινής γνώσης, καλλιεργώντας συνήθως έναν εσωστρεφή νοηματικό προσανατολισμό.

Ωστόσο, αυτή η στροφή προς το εσωτερικό του πεδίου της Γλωσσολογίας αρκετές φορές οδηγεί σε έμφαση στην αυτόνομη διδασκαλία των μεταγλωσσικών όρων (έμφαση στη διερεύνηση μορφοσυντακτικών φαινομένων), γεγονός που μπορεί να αποδοθεί στις εδραιωμένες επαγγελματικές πρακτικές που υπαγορεύουν παραδοσιακές προσεγγίσεις της γλωσσικής διδασκαλίας (Κουτσογιάννης, 2010α). Άλλοτε πάλι, οι εκπαιδευτικοί, στην προσπάθειά τους να ενσωματώσουν τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία και να ενισχύσουν τη συμμετοχή τους σε αυτή, καλλιεργούν έναν εξωστρεφή νοηματικό προσανατολισμό, δηλαδή νοήματα εξαρτημένα από το τοπικό πλαίσιο (π.χ. αφήγηση εμπειριών και αλληλεπιδράσεις στη σχολική τάξη που δε σχετίζονται με τους στόχους του ΑΠ). Και στις δύο περιπτώσεις τίθεται υπό αμφισβήτηση αν οι μαθητές τελικά αποκτούν τους κανόνες αναγνώρισης και πραγμάτωσης θεμιτών σχολικών κειμένων, δηλαδή κειμένων αποδεκτών στο εξειδικευμένο σχολικό πλαίσιο.

Σχετικά με τον γλωσσικό κώδικα που παρατηρείται στις σχολικές τάξεις, σημειώνεται ότι λίγοι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με τον επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα του σχολείου, γεγονός που δημιουργεί σημαντικά εμπόδια στη μάθησή τους. Αυτό συχνά οδηγεί τις εκπαιδευτικούς σε μια προσπάθεια χρήσης ενός λιγότερο επεξεργασμένου γλωσσικού κώδικα, προκειμένου να άρουν τα γλωσσικά εμπόδια που συναντούν οι μαθητές τους. Ωστόσο, ανοιχτό παραμένει το ζήτημα της αποτελεσματικότητας αυτών των γλωσσικών επιλογών από τις εκπαιδευτικούς.

Σχετικά με τον ρυθμιστικό λόγο που αναπτύσσεται στο επίπεδο της σχολικής τάξης, οι αλληλεπιδράσεις καταδεικνύουν ότι, παρά τη μεγάλη αλληλεπίδραση

μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, οι εκπαιδευτικοί ελέγχουν σχεδόν απόλυτα τους διδακτικούς κανόνες, δηλαδή τον βηματισμό, την επιλογή της γλωσσικής γνώσης που θα διδαχθεί, την ακολουθία των μαθησιακών/διδακτικών δραστηριοτήτων και τους κανόνες αξιολόγησης των μαθητικών κειμένων (ισχυρή περιχάραξη). Σχετικά με τους τελευταίους, πρέπει να σημειωθεί ότι κάποιες εκπαιδευτικοί επιτρέπουν στους μαθητές να αξιολογούν τα κείμενα των συμμαθητών τους, με κριτήρια αξιολόγησης που ωστόσο ορίζονται από τους ίδιους. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ελέγχουν σε μεγάλο βαθμό και τους ιεραχικούς κανόνες, δηλαδή την επικοινωνία με τους μαθητές, ενώ η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών είναι ανύπαρκτη, γεγονός που δεν υποστηρίζει τη μάθησή τους (Morais & Neves, 2001, ό.π. αναφ. στο Moore, 2013). Με άλλα λόγια, ο ρυθμιστικός λόγος των σχολικών τάξεων διαμορφώνει ένα πρότυπο διδασκαλίας που μπορεί να χαρακτηριστεί «παραδοσιακό» (με λίγες εξαιρέσεις). Ωστόσο, παρά τον ισχυρό έλεγχο της επικοινωνίας από την εκπαιδευτικό, σε κάποιες περιπτώσεις οι μαθητές προσπαθούν να ελέγξουν την επικοινωνία, με αποτέλεσμα να πραγματοποιούνται «μικρές μάχες» μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού, οι οποίες αποκαλύπτουν ότι η παιδαγωγική επικοινωνία διέπεται πάντα από σχέσεις εξουσίας, ορατές ή λανθάνουσες (Bernstein, 1990, 2000).

10^ο Κεφάλαιο: Κριτήρια αξιολόγησης των μαθητικών κειμένων

10.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί αποτυπώνονται οι κανόνες αξιολόγησης ως βασικό συστατικό του διδακτικού λόγου και των παιδαγωγικών πρακτικών που αναπτύσσονται στη σχολική τάξη, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στα σχολεία του ερευνητικού δείγματος. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται οι παράγοντες που διαμορφώνουν τα κριτήρια με τα οποία οι φιλόλογοι που συμμετέχουν στην εμπειρική έρευνα αξιολογούν γραπτά μαθητικά κείμενα που έχουν παραχθεί στη σχολική τάξη κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους (τα οποία δεν αποτελούν προϊόν τελικής γραπτής αξιολόγησης των μαθητών). Σε αυτό το σημείο πρέπει να διευκρινιστεί ότι σκοπός της παρούσας μελέτης δεν είναι να αναδείξει τα κριτήρια αξιολόγησης από τη οπτική της γλωσσολογίας, μια προσέγγιση η οποία ούτως ή άλλως δεν υιοθετείται στην παρούσα διατριβή, αλλά να αποτυπώσει το ευρύτερο παιδαγωγικό πλαίσιο μέσα στο οποίο η αξιολόγηση επιτελείται. Τα ερευνητικά δεδομένα που παρουσιάζονται στη συνέχεια προέρχονται από τις συνεντεύξεις 14 φιλόλογων, οι οποίοι σχολιάζουν 28 μαθητικά κείμενα (παραγωγές γραπτού λόγου) αξιολογημένα από τους ίδιους. Τα ερευνητικά δεδομένα έχουν παραχθεί επίσης από τα γραπτά σχόλια-παρατηρήσεις που έχουν αναγράψει οι εκπαιδευτικοί στα μαθητικά κείμενα.

Τα κωδικοποιημένα στοιχεία των φιλόλογων που συμμετέχαν σε αυτή τη φάση διεξαγωγής της εμπειρικής έρευνας αποτυπώνεται στον ακόλουθο πίνακα:

Πίνακας 4: Γραπτά μαθητικά κείμενα αξιολογημένα από τον εκπαιδευτικό/τις εκπαιδευτικούς (συνολικά)

Σχολείο	Κωδικός φιλόλογων	Αριθμός φιλόλογων	Αριθμός μαθητικών κειμένων
Σχολείο Α	ΣΑΦ1, ΣΑΦ2,	4	8

	ΣΑΦ3, ΣΑΦ4		
Σχολείο Β	ΣΒΦ1, ΣΒΦ2, ΣΒΦ3, ΣΒΦ4, ΣΒΦ5	5	10
Σχολείο Γ	ΣΓΦ1, ΣΓΦ4, ΣΓΦ5	3	6
Σχολείο Δ	ΣΔΦ2, ΣΔΦ5	2	4

Τα μαθητικά κείμενα επιλέχθηκαν από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό/τις ίδιες τις εκπαιδευτικούς, με βάση τον βαθμό στον οποίο αυτά πληρούσαν τα κριτήρια που οι ίδιοι έθεσαν. Συγκεκριμένα, ζητήθηκε από τον εκπαιδευτικό/τις εκπαιδευτικούς να επιλέξουν ένα κείμενο το οποίο οι ίδιοι αξιολογούν ως «ικανοποιητικό», και ένα δεύτερο κείμενο το οποίο αξιολογούν ως «μη ικανοποιητικό». Πρέπει να σημειωθεί ότι τα μαθητικά κείμενα που περιέχονται στο κεφάλαιο έχουν μεταγραφεί από την ερευνήτρια με τον κειμενογράφο word, προκειμένου να διασφαλιστεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων (μαθητών και εκπαιδευτικών) και να τηρηθεί ο κώδικας επιστημονικής δεοντολογίας και ηθικής της έρευνας (βλ. και 7^ο Κεφάλαιο). Για να διασφαλιστεί η πιστότητα μεταγραφής των κειμένων, τα μαθητικά κείμενα μεταφέρθηκαν αυτούσια, δηλαδή διατηρήθηκαν ακόμη και τα μορφικά λάθη των πρωτότυπων κειμένων.

Πίνακας 5: Γραπτά μαθητικά κείμενα αξιολογημένα από τον εκπαιδευτικό/τις εκπαιδευτικούς που παρουσιάζονται στο 10^ο κεφάλαιο

Αριθμός μαθητικού κειμένου	Επίπεδο κειμένου	Σχολική Τάξη	Φιλολόγος
Μαθητικό κείμενο 1	Ικανοποιητικό	Α΄ Γυμνασίου	ΣΒΦ5
Μαθητικό κείμενο 2	Ικανοποιητικό	Β΄ Γυμνασίου	ΣΒΦ3
Μαθητικό κείμενο 3	Ικανοποιητικό	Γ΄ Γυμνασίου	ΣΑΦ2
Μαθητικό κείμενο	Μη ικανοποιητικό	Α΄ Γυμνασίου	ΣΓΦ1

4			
Μαθητικό κείμενο	Μη ικανοποιητικό	Γ΄ Γυμνασίου	ΣΓΦ4
5			
Μαθητικό κείμενο	Μη ικανοποιητικό	Γ΄ Γυμνασίου	ΣΒΦ2
6			
Μαθητικό κείμενο	Μη ικανοποιητικό	Β΄ Γυμνασίου	ΣΒΦ1
7			

Στις επόμενες ενότητες, αρχικά, περιγράφονται οι παράγοντες που διαμορφώνουν τα κριτήρια αξιολόγησης που χρησιμοποιεί κάθε φιλόλογος, για να αξιολογήσει τα μαθητικά κείμενα. Στη συνέχεια, διερευνάται ο βαθμός ρητότητας των κριτηρίων αξιολόγησης, δηλαδή εάν και σε ποιο βαθμό τα συγκεκριμένα κριτήρια γνωστοποιούνται στους μαθητές από τον εκπαιδευτικό/τις εκπαιδευτικούς. Τέλος, εξετάζεται κατά πόσο η αξιολόγηση των μαθητικών κειμένων από τον εκπαιδευτικό/τις εκπαιδευτικούς βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν τα κριτήρια αναγνώρισης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών ενός σχολικού κειμένου, καθώς και τα κριτήρια πραγμάτωσης αποδεκτών σχολικών κειμένων.

10.2. Κριτήρια αξιολόγησης των μαθητικών κειμένων

Όλοι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι αξιολογούν με διαφορετικά κριτήρια τα κείμενα των μαθητών τους, λαμβάνοντας υπόψη πολλούς παράγοντες: την κοινωνική και εθνοτική καταγωγή των μαθητών, τη συνολική επίδοσή τους στο γλωσσικό μάθημα, την ενδεχόμενη διγλωσσία τους και κατά συνέπεια τον βαθμό στον οποίο αυτοί γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα, καθώς και την προηγούμενη επίδοσή τους, σε συνάρτηση με τις ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες που τυχόν αυτοί αντιμετωπίζουν, καθώς και τις μαθησιακές δυνατότητές τους, όπως αυτές εκτιμώνται από τον εκπαιδευτικό/τις εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, βασικό κριτήριο για όλους τους εκπαιδευτικούς αποτελεί η προσπάθεια που καταβάλλει ο μαθητής, σε συνάρτηση με όλους τους παραπάνω παράγοντες. Ενδεικτικές είναι οι μαρτυρίες των φιλολόγων ΣΒΦ2 και ΣΓΦ5:

ΣΒΦ2: *Το βλέπω το παιδί που προσπαθεί. Και να μην αποδίδει, όλοι το αξιολογούμε. Ποτέ δε θα τιμωρήσω ένα παιδάκι που έχει αδυναμία φυσική, έτσι; Δε θα του βάλω 8, γιατί είναι αδύναμο φυσικά. Κι όταν λέω αδύναμο φυσικά, δεν εννοώ ότι είναι χαζό το παιδί. Εννοώ ότι υπάρχουν όλα αυτά τα προβλήματα που είπαμε, στο σπίτι και στην περιρρέουσα ατμόσφαιρα. Συνυπολογίζουμε όλα αυτά. Εγώ στη βαθμολόγηση τα βλέπω όλα αυτά.*

Ερευνήτρια: *Δηλαδή δεν αξιολογείς όλους τους μαθητές σου με τον ίδιο τρόπο, με τα ίδια κριτήρια.*

ΣΒΦ2: *Όχι. Προσπαθώ να βλέπω και το προσωπικό και το κοινωνικό και το οικογενειακό πολλές φορές. (Σχολείο Β Φιλολόγος 2, Συνέντευξη)*

ΣΓΦ5: *Κάποια βασικά [ενν. κριτήρια] υπάρχουν. Αλλά κυρίως κοιτάζω τον άνθρωπο που έχω απέναντί μου. (Σχολείο Γ Φιλολόγος 5, Συνέντευξη)*

Χαρακτηριστική είναι επίσης η μαρτυρία της φιλόλογου ΣΒΦ5, η οποία αξιολογεί το γραπτό κείμενο ενός μαθητή της Α΄ Τάξης, με μεταναστευτικό υπόβαθρο, λαμβάνοντας υπόψη ότι πρόκειται για ένα δίγλωσσο παιδί, το οποίο, αν και αναπτύσσει διαρκώς τα γλωσσικά μέσα του στην ελληνική γλώσσα, αδυνατεί να ακολουθήσει τον ρυθμό με τον οποίο οι μαθητές με ελληνική καταγωγή κατακτούν τη μητρική τους γλώσσα (βλ. Σκούρτου κ.ά., 2016).

Μαθητικό κείμενο 1 (Ικανοποιητικό, Τάξη Α΄, Σχολείο Β Φιλολόγος 5)

Θέμα παραγωγής λόγου: «Πολλοί υποστηρίζουν θερμά τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, ενώ άλλοι θεωρούν ότι βλάπτουν τα παιδιά. Αφού εξετάσετε το ζήτημα και από τις δύο πλευρές, να γράψετε τη δική σας άποψη, δικαιολογώντας την.»

«Το θέμα είναι πάρα πολύ πολύπλοκο, επειδή και οι δύο πλευρές έχουν δίκαιο. Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια έγιναν ένας συχνός τρόπος ψυχαγωγίας σήμερα. Οι εταιρείες που κατασκευάζουν τα ηλεκτρονικά παιχνίδια φροντίζουν να βάζουν πολλές διαφημίσεις ώστε να πείσουν τα παιδιά να αγοράσουν τα παιχνίδια.

Συχνά τα ηλεκτρονικά παιχνίδια δεν χρησιμοποιούνται μόνο για την ψυχαγωγία, αλλά κάποιες φορές είναι απαραίτητα για την εκπαίδευση του παιδιού. Υπάρχουν παιχνίδια που μαθαίνουν τα μαθηματικά και τις ξένες γλώσσες. Επίσης κάνει το παιδί να ευχαριστείται, να νιώσει καλά. Μπορεί να γνωρίσει νέους φίλους μέσα τα παιχνίδια.

Όλα τα πράγματα έχουν θετικά αλλά και αρνητικά. Όταν κάθεται και παίζει παιχνίδια πάνω από 1 ώρα το παιδί, δεν θα μπορέσει το παιδί να συγκεντρωθεί αλλά και θα του πονάνε τα μάτια. Παρόλο η γνωριμία με νέους φίλους είναι ωραία, όμως θα πρέπει το παιδί να είναι προσεκτικό. Τα παιχνίδια κάποιες φορές δείχνουν θέματα βίας που δεν είναι καλό για τα παιδιά μικρής ηλικίας. Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια αν χρησιμοποιηθούν με μέτρο, θα είναι πάρα πολύ χρήσιμα για το παιδί. Επίσης θα πρέπει να βρει το παιδί και άλλες δραστηριότητες, παρά να καθήσει με ένα τηλεχειριστήριο στο χέρι και να βλέπει μια οθόνη.».

[Παρατήρηση της εκπαιδευτικού κάτω από το γραπτό: «Καλή»

Η εκπαιδευτικός έχει διορθώσει κάποια εκφραστικά λάθη πάνω στο γραπτό.]
(Σχολείο Β Φιλολόγος 5, Αξιολόγηση μαθητικού κειμένου)

ΣΒΦ5: Δεν είναι η μητρική τους γλώσσα και αυτό αποτυπώνεται στο γραπτό περισσότερο απ' ό,τι στον προφορικό τους λόγο. Δηλαδή, ο καλύτερος μαθητής του τμήματος είναι Αιγύπτιος. Προσπαθεί να αρθρώσει έναν λόγο πιο απαιτητικό. Όμως βλέπεις ότι εκεί δυσκολεύεται να τον διαχειριστεί. Αν και έχει γεννηθεί εδώ, δεν μπορεί να καλύψει αυτό το ... του λείπει το γλωσσικό αίσθημα. Βεβαίως, είναι ένα παιδί που αυτή τη στιγμή βρίσκεται στην Α' Γυμνασίου και δοκιμάζει τα εκφραστικά του μέσα, προσπαθεί να τα ενισχύσει, να τα υποστηρίξει και να τα διευρύνει. Πιστεύω ότι μεγαλώνοντας θα το καλύψει αυτό το κενό. [...] (Σχολείο Β Φιλολόγος 5/Διευθύντρια, Συνέντευξη)

Η επόμενη μαρτυρία του φιλολόγου ΣΑΦ4 επιβεβαιώνει ότι συχνά οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να ενθαρρύνουν τους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις, αξιολογώντας με επιείκεια τα κείμενα τους, αν αυτοί καταβάλλουν κάποια στοιχειώδη προσπάθεια. Στη μαρτυρία του φιλολόγου αναδεικνύεται επίσης ότι

ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει θετικά την αξιολόγηση των μαθητικών επιδόσεων είναι η αποδεκτή συμπεριφορά του μαθητή στη σχολική τάξη, δηλαδή η αναγνώριση των κανόνων που ρυθμίζουν τη συμπεριφορά των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο και η συμμόρφωση με αυτούς. Ωστόσο η παραγωγή αποδεκτών κειμένων συμπεριφοράς από τον μαθητή δε συνεπάγεται απαραίτητα την απόκτηση των κανόνων αναγνώρισης και πραγμάτωσης θεμιτών γλωσσικών κειμένων (Bernstein, 1990, 1991, 2000). Αντίθετα, η αξιολόγηση μετατρέπεται σε μέσο πειθάρχησης των μαθητών.

ΣΑΦ4: *[Ο]ταν βλέπω ότι [ο μαθητής] προσπαθεί, προσπαθώ κι εγώ να τον ενθαρρύνω. [...] Προσπαθώ να είμαι αντικειμενικός αλλά με επηρεάζουν και άλλοι παράγοντες. Με επηρεάζουν κυρίως όταν δείχνει ενδιαφέρον το παιδί. Μέσα στη χρονιά, αν έχει δείξει ενδιαφέρον, θα προσπαθήσω λίγο να το βοηθήσω, λίγο παραπάνω. Αν δείχνει αδιαφορία, κάνει φασαρία μέσα στην τάξη μέσα σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς, εκεί δε μου δίνει τη δυνατότητα να το βοηθήσω.*

Ερευνήτρια: *Γίνεστε πιο αυστηρός μαζί του;*

ΣΑΦ4: *Αντικειμενικός, ίσως. (Σχολείο Α Φιλολόγος 4, Συνέντευξη)*

Ωστόσο, η «επιείκεια» με την οποία οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τα κείμενα των πιο «αδύνατων» μαθητών οδηγεί σε μια εστίαση στα «θετικά» και όχι στα «αρνητικά» στοιχεία ενός κειμένου, πρακτική που ενδέχεται να μην είναι υποστηρικτική της μάθησης, εφόσον δε βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν τι λείπει από το κείμενό τους. Χαρακτηριστική είναι η ακόλουθη μαρτυρία της φιλόλογου ΣΔΦ2:

Ερευνήτρια: *Λαμβάνεις υπόψη τον μαθητή όταν αξιολογείς τον βαθμό του;*

ΣΔΦ2: *Γι' αυτό λέω ότι η αξιολόγηση δεν είναι αντικειμενική.*

Ερευνήτρια: *Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την αξιολόγησή σου;*

ΣΔΦ2: *Αμα καταλάβω ότι είναι ένα παιδάκι που έχει πάρα πολλές αδυναμίες αλλά προσπαθεί, δε θέλω να είμαι αρνητική, για να μην το απογοητεύσω. Και δίνω μεγαλύτερη έμφαση στα θετικά, παρά στα αρνητικά. Και ελπίζω -αν και δεν είναι λογικό- ότι θα καταλάβει το λάθος μέσα στη γενική παρουσίαση: Δηλαδή (τους λέω) «Θα έπρεπε όλοι να γράψετε αυτό». Δεν εστιάζω στο άτομο, στο κάθε παιδί, για να μην του κόψω τα φτερά.*

Στην επόμενη μαρτυρία της φιλόλογου ΣΒΦ3 αναδεικνύεται ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τα μαθητικά κείμενα, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή («το συγκεκριμένο παιδί») και τη συνολική επίδοσή του. Στο τελευταίο μέρος της συνέντευξής της η εκπαιδευτικός δηλώνει ρητά ότι η αξιολόγηση επηρεάζεται από τη συνολική επίδοση και τις δυνατότητες του μαθητή, ενώ παράλληλα επισημαίνει ότι οι μαθησιακοί στόχοι που η ίδια θέτει για τους μαθητές της ποικίλλουν, καθώς διαμορφώνονται με βάση τις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή και την προηγούμενη επίδοσή του.

Μαθητικό κείμενο 2 (Ικανοποιητικό, Τάξη Γ', Σχολείο Β Φιλόλογος
3)

Θέμα παραγωγής λόγου: «Γράψτε ένα κείμενο επιχειρηματολογίας όπου θα υποστηρίζετε το δικαίωμα του ανθρώπου στην ισότητα και τη διαφορετικότητα. Το κείμενό σας θα δημοσιευτεί στην εφημερίδα του σχολείου σας.»

«Το δικαίωμα στην ισότητα»

Ο ρατσισμός είναι μια ιδέα που δημιουργήθηκε αρκετά χρόνια πριν, κοντά στον 19^ο αιώνα. Καθώς τα χρόνια περνούσαν, η ιδέα αυτή μεγάλωνε ολοένα και περισσότερο, καταδικάζοντας τους ανθρώπους από το να ζήσουν ειρηνικά όλοι μαζί. Εξαιτίας αυτού φτάνουμε στο σήμερα, στον 21^ο αιώνα και μερικοί άνθρωποι κουβαλάνε την αντίληψη πως είναι ανώτεροι από έναν συνάνθρωπό τους, για διάφορους λόγους. Όμως αυτό είναι λάθος! Κανένας δεν είναι ανώτερος κανενός. Όλοι μας είμαστε ίσοι και έχουμε τα ίδια δικαιώματα με τους υπόλοιπους συμπολίτες μας. Γιατί να στέκεται εμπόδιο η χώρα προέλευσης, η θρησκεία, ο τρόπος ενδυμασίας, η γλώσσα, η σεξουαλικότητα, το χρώμα του δέρματος και τόσα πολλά ακόμη; Γιατί να δώσουμε τόση δύναμη, σε απλά πράγματα; Θα έπρεπε να μη δέχεσαι στη δουλειά κάποιον ο οποίος δεν είναι αρκετά ικανός για τη θέση, όχι κάποιον ο οποίος είναι διαφορετικό φύλο από εσένα. Θα έπρεπε να μη συμπαθείς κάποιον επειδή σου φέρθηκε με άσχημο τρόπο, όχι επειδή τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του δεν ταιριάζουν με τα δικά σου. Η επιστήμη απέδειξε πως το DNA μας είναι

ίδιο κατά 99,9%! Γιατί λοιπόν να λάβουμε υπόψη μας εκείνο το 0,1% και να του δώσουμε τέτοια δύναμη ώστε να απομονώσει διάφορες ομάδες ατόμων; Όλες οι προκαταλήψεις που κουβαλάμε πρέπει να σταματήσουν να υπάρχουν. Όλοι μας είμαστε ίσοι, όλοι μας έχουμε τα ίδια δικαιώματα και όλοι μας μοιραζόμαστε το ίδιο σπίτι, τη γη. Θα πρέπει να αγκαλιάσουμε τον συνάνθρωπο μας και να τον βοηθήσουμε, αντί να τον δείξουμε με το δάχτυλο χαρακτηρίζοντάς τον κατώτερο από εμάς. Η σωστή αντίληψη θα πρέπει να τρυπώσει μέσα στα μυαλά όλων και να παραμείνει εκεί. Όλοι οι άνθρωποι έχουν δικαίωμα στην ισότητα.»

[Παρατηρήσεις εκπαιδευτικού στο τέλος του κειμένου:]

«Αρκετά καλή.

-Μην ξεχνάς να βάζεις τόνους.

-να αφήνεις περιθώριο

-η κάθε παράγραφος ξεκινάει λίγο πιο μέσα από το περιθώριο»

[Η εκπαιδευτικός δεν έχει κάνει κάποια διόρθωση πάνω στο κείμενο.]

(Σχολείο Β Φιλολόγος 3, Αξιολόγηση μαθητικού κειμένου)

ΣΒΦ3: Είναι ένα κείμενο που δείχνει ότι το έχει καταλάβει το θέμα. Απευθύνεται περισσότερο στο συναίσθημα και λιγότερο στη λογική. Το βρήκα καλό, γιατί λαμβάνω υπόψη μου το συγκεκριμένο παιδί. Ενώ μπορεί να εκφραστεί, τις περισσότερες φορές αρνείται. [...]

Ερευνήτρια: Δηλαδή, όταν αξιολογείς λαμβάνεις υπόψη σου κι άλλους παράγοντες εκτός από το γραπτό που έχεις μπροστά σου;

ΣΒΦ3: Ναι, το ίδιο το παιδί. Γενικά την εικόνα του. Αν μπορεί ή όχι να ανταποκριθεί. Κάποιες φορές από παιδί που δεν έχει δώσει δείγματα άλλης γραφής, κι έχει καταφέρει να γράψει δυο προτάσεις σωστές είναι θετικό. Λες: «Έγραψε τουλάχιστον μια σωστή πρόταση στη ζωή του». Ανάλογα το επιβραβεύεις προφορικά. (Σχολείο Β Φιλολόγος 3, Συνέντευξη)

Όπως προκύπτει από την προηγούμενη συνέντευξη, οι χαμηλές επιδόσεις των μαθητών οδηγούν τον εκπαιδευτικό/τις εκπαιδευτικούς να έχουν μειωμένες προσδοκίες από τους μαθητές, γεγονός που επηρεάζει τα κριτήρια αξιολόγησης των μαθητικών κειμένων, με τρόπο αρνητικό για τη μάθηση των

εκπαιδευομένων. Χαρακτηριστικό είναι το παράθεμα από τη συνέντευξη με μια εκπαιδευτικό του Σχολείου Α (ΣΑΦ2), η οποία δηλώνει ότι, αν και το συγκεκριμένο μαθητικό κείμενο δεν πληροί τα κριτήρια που ισχύουν γενικά για ένα μαθητικό κείμενο Γ΄ Γυμνασίου, θεωρείται ικανοποιητικό στο πλαίσιο του συγκεκριμένου σχολείου στο οποίο φοιτούν «παιδιά από άλλη χώρα». Στο τέλος του παραθέματος η εκπαιδευτικός δηλώνει την παραίτησή της από κάθε προσπάθεια να βελτιώσει τις επιδόσεις των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα, με το επιχείρημα ότι οι βασικές γνώσεις για τη λειτουργία της γλώσσας παρέχονται στο Δημοτικό. Αντίθετα, υπογραμμίζει ότι η διεύρυνση της γλωσσικής γνώσης είναι αδύνατη στο τέλος της βαθμίδας του Γυμνασίου («Τώρα δε γίνεται τίποτα. Είναι αργά τώρα, στη Γ΄ Γυμνασίου»).

Μαθητικό κείμενο 3 (Ικανοποιητικό, Τάξη Γ΄, Σχολείο Α Φιλολόγος 2)

Θέμα παραγωγής λόγου: «Η ειρήνη είναι μια κατάσταση επιθυμητή από όλους τους ανθρώπους, όπως μαρτυρείται στη λογοτεχνία και στις ευχές των ανθρώπων. Και όμως δεν υπήρξε καμία περίοδος της ανθρώπινης ιστορίας στην οποία να μην υπάρχει πουθενά στον κόσμο πόλεμος. Γράψτε σε ένα κείμενο τις σκέψεις σας για την αξία της ειρήνης στον κόσμο. Το κείμενο θα αποτελέσει την ομιλία σας σε εκδήλωση του σχολείου σας για την ειρήνη» (200-300 λέξεις).

«Η ειρήνη ένα άφαντο φαινόμενο

Από τα παλιά χρόνια έως και σήμερα ο πόλεμος είναι ένα φαινόμενο συχνό που εντοπίζεται παντού. Κύριες αιτίες του πολέμου ανάμεσα σε δύο χώρες μπορεί να είναι είτε για οικονομικούς είτε για εδαφικούς λόγους. Αποτέλεσμα του πολέμου είναι εκατομμύρια άνθρωποι να πεθαίνουν χωρίς να φταίνε, τα σπίτια τους να καταστρέφονται και η περιουσία τους να χάνεται.

Ωστόσο η ειρήνη έχει μεγάλη αξία για όλο τον κόσμο. Ποιος άλλωστε δε θα ήθελε να ζει σε έναν κόσμο με αγάπη και σεβασμό προς τον άλλο. Η ειρήνη είναι σημαντικό να υπάρχει σε όλες τις χώρες αν και αποτελεί άφαντο φαινόμενο στις μέρες μας. Αν όλοι σεβόμαστε πρώτα τον εαυτό μας και τους

συνανθρώπους μας και αγαπάμε τους άλλους διαφορετικούς πολιτισμούς τότε θα υπάρξει ειρήνη με χαρούμενους ανθρώπους να ζουν σε ένα περιβάλλον ειρηνικό και χαρούμενο».

[Η εκπαιδευτικός έχει κάνει μόνο μια διόρθωση ορθογραφικού λάθους πάνω στο γραπτό]. (Σχολείο Α Φιλολόγος 2, Αξιολόγηση Μαθητικού κειμένου)

Ε(ρευνήτρια): *Πώς το βλέπετε αυτό το γραπτό; Πληροί τα κριτήρια που έχετε θέσει;*

ΣΑΦ2: *Ικανοποιητικό. Έχει κάποιες σκέψεις, κάποια έκταση. [...]*

Ε: *Κάποια αρνητικά εντοπίζετε;*

ΣΑΦ2: *Υπάρχουν 2-3 εκφραστικά λάθη. [...] Είναι μια αρκετά καλή μαθήτρια. Προσεκτική. Όχι άριστη, πολύ καλή. Ούτε αυτό το κείμενο είναι άριστο. [...] Από αυτό το τμήμα δεν υπήρχαν καλύτερα. Αυτό ήταν το καλύτερο. [...] [Δ]εν είναι στο επίπεδο της Γ' Γυμνασίου. Είναι καλό όμως γι' αυτό το σχολείο, που είναι παιδιά από άλλη χώρα. Είναι αρκετά ικανοποιητικό. [...] Τα θεμέλια για τη μάθηση της γλώσσας και τη λειτουργία της μπαίνουν από το Δημοτικό σχολείο. Τώρα δε γίνεται τίποτα. Είναι αργά τώρα, στη Γ' Γυμνασίου. (Σχολείο Α Φιλολόγος 2, Συνέντευξη)*

Συχνά οι εκπαιδευτικοί νομιμοποιούν τη συγκεκριμένη προσέγγιση της αξιολόγησης που υιοθετούν (την «επιείκεια» με την οποία αξιολογούν τα μαθητικά κείμενα) με λόγους σχετικούς με την ανάγκη συναισθηματικής υποστήριξης, ενθάρρυνσης και ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης του μαθητή. Οι συγκεκριμένοι λόγοι φαίνεται να έλκουν τις ρίζες τους από ποικίλους πόρους λόγου, οι οποίοι προέρχονται τόσο από «παιδοκεντρικές» και «προοδευτικές» προσεγγίσεις της διδασκαλίας και της μάθησης (επομένως και της αξιολόγησης), όσο και από το «θεραπευτικό ήθος» που κυριαρχεί σε πολλές δυτικές κοινωνίες τις τελευταίες δεκαετίες (Chriss, 1999· Ecclestone, 2011· Ecclestone & Brunila, 2015· Brunila & Rossi, 2018· Nolan, 2017· Wright, 2014· Zembylas, 2016).

Ενδεικτική αυτής της προσέγγισης της αξιολόγησης είναι η γραπτή παρατήρηση μιας εκπαιδευτικού του Σχολείου Γ (ΣΓΦ1) στο τετράδιο ενός μαθητή της Α' Γυμνασίου, ο οποίος χαρακτηρίζεται από την εκπαιδευτικό ως παιδί με σημαντικές μαθησιακές δυσκολίες. Η γραπτή αξιολόγηση της εκπαιδευτικού εγείρει

έντονο προβληματισμό σχετικά με το αν η αξιολόγηση βοηθά τους μαθητές να εντοπίσουν τι λείπει από το κείμενό τους και να αποκτήσουν τους κανόνες πραγμάτωσης αποδεκτών κειμένων, εφόσον η εκπαιδευτικός δηλώνει ότι ικανοποιήθηκε από την προσπάθεια του μαθητή, χωρίς να λαμβάνει υπόψη το αποτέλεσμα της προσπάθειας. Όπως η ίδια αναφέρει στη συνέντευξή της (απόσπασμα της οποίας παρατίθεται μετά τη γραπτή αξιολόγηση του μαθητικού κειμένου), προσπαθεί να εστιάζει στα «θετικά» των μαθητικών κειμένων, αποφεύγοντας να επισημαίνει τα αρνητικά, προκειμένου να ενθαρρύνει και να «τονώσει» ψυχολογικά τους μαθητές της.

Μαθητικό κείμενο 4 (Μη ικανοποιητικό, Α΄ Γυμνασίου, Σχολείο Γ Φιλολόγος 1)

«Ε... (το όνομα του μαθητή), σου αξίζει ένα μεγάλο ΜΠΡΑΒΟ, γιατί επιτέλους αποφάσισες να φανερώσεις τις δυνατότητές σου!

Η ταινία που επέλεξες να αφηγηθείς είναι πολύ ενδιαφέρουσα και γεμάτη δράση. Την έχεις εξιστορήσει αρκετά καλά. Βέβαια υπάρχουν πολλά λάθη, κυρίως ορθογραφικά, στο κείμενό σου. Αυτή τη φορά επέλεξα να σου επισημάνω πού θα έπρεπε να βάλεις τελείες και κόμματα και να μην σου διορθώσω τίποτε άλλο, γιατί η προσπάθειά σου και μόνο με ικανοποίησε.

Ελπίζω να συνεχίσω να βλέπω την αλλαγή που διαπίστωσα στον Ε... (το όνομα του μαθητή) μετά τις διακοπές του Πάσχα! Δεν θα ήθελα να με απογοητεύσεις.» (Σχολείο Γ Φιλολόγος 1, Αξιολόγηση μαθητικού κειμένου)

ΣΓΦ1: *Τους γράφω: «Σε αισθάνομαι, σε καταλαβαίνω. Βοήθησε τον εαυτό σου, να σε βοηθήσω κι εγώ». [...] Προσπαθώ να τους τονώσω. Τα κακά αποφεύγω να τους τα γράψω. Δηλαδή μπορεί να τους γράφω: «Δεν είχες αναπτύξει πολύ το περιεχόμενο», αλλά θα κλείσω με ένα «Μπράβο, που θυμήθηκες να τηρήσεις τη δομή!», έστω κι αν έχει γράψει μόνο την ημερομηνία και το «αγαπημένε μου φίλε» κι όλα τα υπόλοιπα είναι χάλια. Θα προσπαθήσω να του τονίσω ότι «Μπράβο σου, που θυμήθηκες ότι είναι γράμμα [ενν. επιστολή]» (Σχολείο Γ Φιλολόγος 1, Συνέντευξη).*

Παρόμοια προσέγγιση της αξιολόγησης των γραπτών μαθητικών κειμένων φαίνεται να υιοθετεί μία ακόμη φιλόλογος του Σχολείου Γ, η οποία αναφέρει στη γραπτή αξιολόγησή της ότι ο μαθητής έγραψε «αρκετά χρήσιμα και σωστά πράγματα για το θέμα», τα οποία ωστόσο η εκπαιδευτικός δεν προσδιορίζει με ακρίβεια. Είναι εμφανές ότι η εκπαιδευτικός προσπαθεί να υποστηρίξει ψυχολογικά τον μαθητή, τόσο λεκτικά («Καταλαβαίνω ότι δυσκολεύεσαι να εκφράσεις τις σκέψεις σου, αλλά αυτό δεν πρέπει να σε κάνει να σταματήσεις την προσπάθεια»), όσο και με άλλα σημειωτικά μέσα (με μια ζωγραφιά). Ωστόσο, η συγκεκριμένη αξιολόγηση δε φαίνεται να υποστηρίζει την απόκτηση κριτηρίων πραγμάτωσης αποδεκτών γλωσσικών κειμένων από τους μαθητές, εφόσον δεν προσδιορίζει με ακρίβεια ποια κριτήρια αξιολόγησης πληροί το συγκεκριμένο κείμενο και ποια όχι (αναφέρεται μόνο στη χρήση των άρθρων και των ρηματικών χρόνων).

Μαθητικό κείμενο 5 (Μη ικανοποιητικό, Γ΄ Γυμνασίου, Σχολείο Γ Φιλόλογος 4)

Θέμα παραγωγής λόγου: Υποστηρίζεται ότι η εκπαίδευση μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στην εδραίωση της ειρήνης. Με ποιους συγκεκριμένους τρόπους πιστεύετε ότι μπορεί να επιτευχθεί κάτι τέτοιο; Ένα κείμενο 250 περίπου λέξεων που να αποτελέσει προβληματισμό και συζήτηση με τον καθηγητή και τους συμμαθητές σας.»

«Ειρήνη-Πόλεμος οι δύο όψεις του ίδιου νομίσματος εναλλάσσονται πάνω στο πλανήτη γη σε διάφορους τόπους, από οι αιτίες που οδηγούν στον πόλεμο είναι πολλές όμως τα καλά της ειρήνης απειράριθμα.»

«Ο πόλεμος είναι ένα κακό πράγμα που γίνεται στη γη. Πόλεμος είναι καταστροφή της αλλά τα κοινωνίας. Όλα τα πράγματα θα γίνουν κακώ. Ο πόλεμος της βασίκα αίτια είναι μπορεί οικονομικά συμφέροντα, εθνικισμός, επεκτατική, μεταξύ λαών, πολιτικά συμφέροντα και τα ήθη εξαγριώνονται και οι άνθρωποι εξαχρειώνονται και μπορεί να είναι θρησκευτικός φανατισμός, ρατσισμός και καχυποψία.

Εμείς που ζούμε στη γη. Έχουνε πολλοί άνθρωποί όλοι οι άνθρωποι δεν είναι ιδοί, καποίος είναι διαφορετικός από αλλό. Καποίοι είναι μαύρη, οι κάποιος είναι ασπρός καποίος είναι φτωχός.

Ευτυχώς η καποίος είναι πολύ πολούσιος. Άλλα να είμαστε ολοι ίδιοι. Όλοι είμαστε διαφορετικοί, άλλα όλοι είμαστε ίδη. Να νομίζουμε ότι είμαστε ανθρωπός που ζούμε σε μία κοινωνία. Να ζούμε με αγάπη. Στο σχολείο υπάρχουνε ρατσισμός, βουλινγ, κοροηδία. Αυτά τα πράγματα βοηθάει να γίνει πολέμο. Για να υπάρχουνε ειρήνη. Στο σχολείο δεν κανούμε τετοια πράγματα. Γιατί από εδώ αρχίζει όλα.

Στην κοινωνία, σχολείο, σπίτι μα υπάρχουνε ειρήνη. Πρέπει να ζούμε με αγάπη, φειληρινικά. Από την ιστορία είμεις ότι ειδάμε ότι πώς γίνανε πόλέμος. Πώς κατάστροφε στη ζώνη, της παιδίας, κοινωνίας, άνθρωπος. Πώς χαλασάνε όλα τα κάλα, πράγματα που πήγανε κάλα πριν από τον πόλεμο. Πόλεμος κάνει ζωή δυσκολη τους ανθρωπους και τα παιδια πεθαινούνε ανθρωποί παιδία, κοσμός, Εγινε πολλά οικονομικά προβλήματα. Θελούσανε τα φαγήτα που τρώνε ο κόσμος. Το κράτος εχει ευτηγήσει. Θεληούσανε όλα.

Για αυτό να ζούμε με ερημία για έχουμε ειρήνη μεταξύ μας. Να μην εχούμε πόλεμος.»

[Παρατηρήσεις της εκπαιδευτικού στο τέλος του γραπτού: «Α... [το όνομα του μαθητή], έκανες μια καλή προσπάθεια και έγραψες αρκετά χρήσιμα και σωστά πράγματα για το θέμα. Καταλαβαίνω ότι δυσκολεύεσαι να εκφράσεις τις σκέψεις σου, αλλά αυτό δεν πρέπει να σε κάνει να σταματήσεις την προσπάθεια! [Η εκπαιδευτικός έχει ζωγραφίσει ένα χαμογελαστό πρόσωπο] Πρόσεξε περισσότερο να βάζεις τα άρθρα (ο, η το...) των λέξεων και να χρησιμοποιείς τον σωστό αριθμό (ενικό - πληθυντικό) στα ονόματα και τα ρήματα. Καλή συνέχεια!!!»]

[Η εκπαιδευτικός έχει διορθώσει πολλά ορθογραφικά και εκφραστικά λάθη πάνω στο γραπτό.] (Σχολείο Γ Φιλολόγος 4, Αξιολόγηση μαθητικού κειμένου)

Θεραπευτικοί λόγοι σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητικών κειμένων συναρθρώνονται και στις συνεντεύξεις των περισσότερων φιλολόγων του Σχολείου Β. Στο παράθεμα που ακολουθεί μια εκπαιδευτικός του Σχολείου Β (ΣΒΦ2)

επισημαίνει ότι ο ρόλος του σχολείου, και κυρίως της βαθμίδας του Γυμνασίου, είναι να υποστηρίζει τους μαθητές όχι μόνο γνωστικά αλλά και συναισθηματικά-ψυχολογικά, προκειμένου «να σταθούν στα πόδια τους». Η εκπαιδευτικός υποστηρίζει ότι αυτή η πρακτική είναι αποτελεσματική, καθώς οι μαθητές συνήθως βελτιώνουν την επίδοσή τους.

Ε(ρευνήτρια): *Τελικά, χρησιμοποιείς τα ίδια κριτήρια για όλα τα παιδιά;*

ΣΒΦ2: *Όχι, όχι τα ίδια κριτήρια για όλα τα παιδιά. Φυσικά θα είμαι πιο... θα επιτρέψω ένα λάθος σε εκείνο που ξέρω ότι προσπαθεί αλλά δεν τα καταφέρνει τόσο καλά όσο και σε εκείνο που έχει και το υπόβαθρο το μορφωτικό. Δεν παίζει ρόλο;*

Ε(ρευνήτρια): *Εξετάζεις λοιπόν και το υπόβαθρο του παιδιού.*

ΣΒΦ2: *Ναι, ναι. Εντάξει, αυτός είναι ο ρόλος μας τώρα στο Γυμνάσιο. Δεν είναι Πανελλαδικές. Αλλά με την προϋπόθεση ότι θα υποστηριχτεί και μετά θα υποστηρίζει το ίδιο τον βαθμό που του βάζω. Και δε με έχουνε διαμεύσει τα παιδιά. Να το δώσουν πίσω στον εαυτό τους. Να αποκτήσουν γνώσεις και να στηρίζονται στα πόδια τους. (Σχολείο Β Φιλόλογος 2, Συνέντευξη)*

Αξιοσημείωτο είναι ακόμη το γεγονός ότι στη συνέχεια της συνέντευξής της η ίδια εκπαιδευτικός (ΣΒΦ2) αναφέρει ότι συχνά χρησιμοποιεί τα μαθητικά κείμενα που παράγονται στο γλωσσικό μάθημα, για να διακρίνει τα συναισθηματικά προβλήματα που τυχόν αντιμετωπίζουν οι μαθητές, προκειμένου να παρέμβει και να προσφέρει συμβουλευτική σε αυτούς. Ωστόσο, στην προσπάθειά της να υποστηρίξει ψυχολογικά τους μαθητές μεταβάλλει τα κριτήρια αξιολόγησης που η ίδια έχει θέσει («Δε με νοιάζει αν είναι έτσι. Βλέπω τον συναισθηματισμό»). Πρέπει να σημειωθεί ακόμη ότι, αν και στη συνέχεια η εκπαιδευτικός αποκαλύπτει στην ερευνήτρια τα κριτήρια αξιολόγησης, εντοπίζοντας τι λείπει από το κείμενο του μαθητή (δηλαδή ότι ο μαθητής δεν μπόρεσε να ξεφύγει από την εξαρτημένη από το πλαίσιο γνώση (τα βιώματά του) και να οδηγηθεί στην ανεξάρτητη από το πλαίσιο γνώση (γενικές ιδέες για τον ρατσισμό)), τα συγκεκριμένα κριτήρια δεν αποτυπώνονται με κάποιο τρόπο στην αξιολόγηση του μαθητικού κειμένου.

Μαθητικό κείμενο 6 (Μη ικανοποιητικό, Γ΄ Γυμνασίου, Σχολείο Β Φιλόλογος 2)

Θέμα της παραγωγής λόγου: «Ο κοινωνικός ρατσισμός, η ιδιότυπη αυτή μορφή φανατισμού, αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που καλείται να αντιμετωπίσει ο σημερινός άνθρωπος σε παγκόσμιο επίπεδο.

Αφού προσδιορίσετε την έννοια του ρατσισμού, ν' αναφερθείτε στις αιτίες του φαινομένου αυτού και στις κοινωνικές του συνέπειες. Επίσης, να διατυπώσετε τις προϋποθέσεις που θα πρέπει να ισχύουν, ώστε να καταπολεμηθεί αποτελεσματικά. Μελετήστε τα παρακάτω παραδείγματα κοινωνικού ρατσισμού, για να αναπτύξετε το θέμα» (3 αιτίες και 3 τρόπους αντιμετώπισης).

«Ο ρατσισμός είναι μια μορφή φανατισμού και είναι ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζει όλη η Γη. Εάν έχεις κάτι διαφορετικό από τους άλλους η είσε διαφορετικός Υπαρχει μεγάλη πιθανότητα να δεχτης ρατσισμο. Αυτό συμβενει πολλές φορές στους μαυρους η οποίες δε διάλεξαν αυτή να είναι έτσι, και δεν είναι και κακό, από το ρατσισμό που έχουν δεχτι αυτει μπορεί να θεορουν ότι το ότι είναι έτσι είναι κακο, αλα στην πραγματικότητα απλά δεν αρεσι σε κάποιον ότι είναι ετσι, αυτός όμως είναι κανονικος ανθρωπος μας. Ολους λογους που δεχονται καπι ρατσισμό είναι λογος της θρησκιας τους και πολύ ντρεποντε για αυτό που πιστευουν επιδη ολη αυτόν κοροηδευουν ενώ αυτό είναι απολυτος φυδιολογικο. Αυτό δε θα επρεπε να συμβενει και θα επρεπε να υπαρχη καπια πινη για αυτούς που κάνουν ρατσιαμο».

[Η εκπαιδευτικός έχει διορθώσει επιλεγμένα κάποια ορθογραφικά λάθη πάνω στο γραπτό του μαθητή. Δεν έχει γράψει κάποια άλλη παρατήρηση στο κείμενο]. (Σχολείο Β Φιλολόγος 2, Αξιολόγηση μαθητικού κειμένου)

ΣΒΦ2: *Κοίταξε να δεις. Το παιδάκι αυτό είναι αδύνατο, αλλά προσπαθεί. Προσπάθησε.*

Ερευνήτρια: *Είναι παιδί μεταναστών;*

ΣΒΦ2: *Είναι από τη Ρουμανία. Έχει αρκετά χρόνια στην Ελλάδα. Αλλά εντάξει, είναι και οικογενειακά τα προβλήματα. [...] Αγόρι είναι. Νομίζω ότι βγάζει μια άρνηση. Όχι ότι δεν μπορεί. Νομίζω ότι μπορεί να τα καταφέρει.*

Θεωρώ ότι το κείμενό του είναι λίγο συναισθηματικό και βιωματικό, ίσως. Δε με νοιάζει αν είναι έτσι. Βλέπω τον συναισθηματισμό. Βέβαια, έχει μείνει στη Γλώσσα. Εγώ τώρα θα τον εξετάσω δεύτερη φορά¹²³. [...] Με ενδιαφέρει το βιωματικό, γιατί εκεί με βοηθάει, ώστε να κάνω συμβουλευτική στο παιδί, να σταθώ σε αυτό. Το γράφει μέσα. [...] Μπορώ να πάρω αυτό το κείμενο και να του πω: «Για έλα μαζί μου. Αυτό πώς το στηρίζεις αυτό;». [...] [Γ]ια να μπορεί να νιώσει και αυτό λίγο διαφορετικά και, αν μπορώ και να βοηθήσω, να το κάνω πραγματικά, έμπρακτα. [...] Βγάζουν πολλά τα παιδιά και στα Κείμενα [ενν. στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας] αλλά κυρίως στη Γλώσσα. [...] Αυτό το παιδάκι τώρα δεν ακολουθεί ούτε τη δομή ούτε τα άλλα κριτήρια που συζητάμε, συγκεκριμένα. Δεν τα ακολουθεί. Αλλά δεν μπορώ και να το απορρίψω εντελώς. Ακριβώς επειδή έχει και κάποια στοιχεία... γνωρίζω ότι υπάρχουν εδώ... Δεν έχει απαντήσει στο ζητούμενο, σίγουρα. Απλά έχει πιαστεί με παραδείγματα. [...] [Π]ιστεύω ότι είναι δύσκολο και το θέμα. Την έννοια του ρατσισμού είναι δύσκολο να την αποδομήσεις και να την εξηγήσεις. Θεώρησα ότι αυτό [ενν. το παιδί] ό,τι ζει βιωματικά μόνο μπόρεσε να γράψει. Δεν πήγε παραπέρα. Πήγε λίγο ίσως, ελάχιστα. Δεν μπόρεσε να σκεφτεί πέρα από αυτό που βλέπει. Πιθανόν να το άφησε και λίγο. Να μην προσπάθησε όσο θα χρειαζόταν, όσο θα μπορούσε. Θα μπορούσε λίγο παραπάνω, ναι. (Σχολείο Β Φιλολόγος 2, Συνέντευξη)

Γενικότερα, αρκετοί εκπαιδευτικοί προσπαθούν να επηρεάσουν συναισθηματικά τους μαθητές μέσω της αξιολόγησης των γραπτών κειμένων, προσπαθώντας να τους ενθαρρύνουν να παραμείνουν στο σχολείο. Χαρακτηριστική είναι η ακόλουθη μαρτυρία της φιλόλογου ΣΒΦ1, η οποία μέσω των γραπτών παρατηρήσεών της στο μαθητικό γραπτό προσπαθεί να παροτρύνει έναν μαθητή Ρομά να συνεχίσει τη φοίτησή του στο Γυμνάσιο:

Μαθητικό κείμενο 7 (Μη ικανοποιητικό, Β΄ Γυμνασίου, Σχολείο Β Φιλολόγος 1)

¹²³ Η συνέντευξη λήφθηκε τον Ιούνιο του 2018, ενώ είχαν προηγηθεί οι τελικές εξετάσεις και έπονταν οι επαναληπτικές για τους μαθητές που είχαν απορριφθεί σε κάποιο ή κάποια μαθήματα.

[Το ακόλουθο κείμενο ανήκει σε έναν μαθητή Ρομά που φοιτά στη Β΄ Γυμνασίου του Σχολείου Β. Όπως με ενημέρωσε η εκπαιδευτικός, ο μαθητής είναι 16 ετών και πιθανώς να μην έχει φοιτήσει κανονικά σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού. Φοιτά για δεύτερη χρονιά στο Σχολείο Β. Ο μαθητής παραπέμφθηκε ως επανεξεταστέος στη Γλωσσική Διδασκαλία και παρακολούθησε τα μαθήματα υποστήριξης από τους εκπαιδευτικούς του Σχολείου, όπως προβλεπόταν από τη σχετική νομοθεσία. Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό, ο μαθητής έδειξε κάποιο ενδιαφέρον για το μάθημα, κατά τη διάρκεια αυτών των υποστηρικτικών μαθημάτων, και εξέφρασε την επιθυμία να ολοκληρώσει τη φοίτησή του στο Γυμνάσιο.]

Θέμα παραγωγής λόγου: «Να γράψετε δύο παραγράφους (8-10 γραμμές κάθε παράγραφος, περίπου 150 λέξεις συνολικά) στις οποίες θα παρουσιάζετε τον καλύτερό σας φίλο ή την καλύτερή σας φίλη. Στην πρώτη παράγραφο θα περιγράφετε την εξωτερική εμφάνιση, τις συνήθειες και τον χαρακτήρα του/της. Στη δεύτερη παράγραφο θα γράψετε τι σας προσφέρει αυτή η φιλική σχέση.»

«Ο καλύτερος μου φίλος είναι ψηλός, μελαχρινός και έχει μεγάλα μαλλιά.

Και αυτή η φιλική σχέση μου προσφέρει όπως καλή εμπιστοσύνη, και να λέμε ό ένας στον άλλο τα συναισθήματά μας, τις δυσκολίες που μας απασχολούν. Και όταν εγώ ή εκείνος θα έχουμε φτωχική κατάσταση μπορούμε να βοηθήσουμε ο ένας τον άλλο. Και επιπλέον το να έχεις ένα καλύτερο φίλο είναι πάρα πολύ σημαντικό, γιατί όταν δε θα έχεις κανένα πλάι σου, θα ξέρεις ότι θα έχεις αυτόν που αποκαλείς καλύτερο φίλο. Και με αυτόν μπορείς να διώξεις τους φόβους που έχεις μέσα σου.»

[Παρατηρήσεις εκπαιδευτικού δίπλα από την 1^η παράγραφο του μαθητικού κειμένου: «Μπορούσες να γράψεις πολύ περισσότερα για εμφάνιση, συνήθειες, χαρακτήρα».

Παρατηρήσεις στο τέλος του κειμένου: «Το γραπτό σου δείχνει ευαισθησία. Όμως δεν είναι ώριμος ο λόγος σου, ώστε να ταιριάζει στην ηλικία σου. Γράφε πιο συχνά για να εξασκείσαι.»] (Σχολείο Β Φιλολόγος 1, Αξιολόγηση μαθητικού κειμένου)

ΣΒΦ1: Αυτή είναι μια περίπτωση την οποία εγώ μπορώ να βοηθήσω. Έχω την αίσθηση ότι έχει δυνατότητες [...]. Εδώ έχεις ένα παιδί που δεν έχει δουλέψει ποτέ. Άρα, εάν επέμβεις, εάν το ενισχύσεις, εάν το βοηθήσεις, μπορεί να έχεις μια στοιχειώδη εξέλιξη. Το θέμα αυτό του άρεσε λίγο και έγραψε αυτό που βλέπεις. Γιατί θεωρώ ότι η έννοια της φιλίας είναι κάτι που προσιδιάζει πάρα πολύ στην προβληματική των παιδιών αυτών. Τα έχει απασχολήσει, το έχουν σκεφτεί πολύ. Ενώ, για παράδειγμα, εάν το θέμα ήταν εάν ο τουρισμός έχει αρνητικές και θετικές επιπτώσεις –που ήταν το πρώτο θέμα που γράψαμε- πιθανώς να μην είναι στα ενδιαφέροντά του και στην εμβέλεια της σκέψης του. Είναι κάτι που τον αγγίζει. Γι' αυτό ήθελα λίγο να τον τσιγκλίσω: «Το γραπτό σου δείχνει ευαισθησία». Να τον βάλεις σε μια διαδικασία... Πιστεύω ότι είναι μια εξελίξιμη περίπτωση. (Σχολείο Β Φιλολόγος 1, Συνέντευξη)

Την προσέγγιση της αξιολόγησης ως μέσου ψυχολογικής υποστήριξης και ενθάρρυνσης των μαθητών υποστηρίζει επιγραμματικά και η εκπαιδευτικός ΣΒΦ5 και Διευθύντρια του Σχολείου Β. Η εκπαιδευτικός ομολογεί ότι, επειδή στο συγκεκριμένο σχολείο είναι δυσχερής η γνωστική ενίσχυση των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί καταφεύγουν στη συναισθηματική υποστήριξή τους. Στον λόγο της εκπαιδευτικού ανιχνεύεται ένας λανθάνων διαχωρισμός των μαθητών του Σχολείου Β («τα δικά μας παιδιά») από τους μαθητές των άλλων σχολείων, ο οποίος αναδεικνύει ότι ο λόγος της ευαλωτότητας των συγκεκριμένων μαθητικών ομάδων και της ανάγκης για συμπερίληψή τους εν τέλει διαποτίζει κάθε διάσταση των παιδαγωγικών πρακτικών που αναπτύσσονται στα συγκεκριμένα σχολικά περιβάλλοντα.

ΣΒΦ5: Όταν γράφεις κάποιες παρατηρήσεις, σαφώς έχεις απέναντί σου το παιδί. Οι παρατηρήσεις σκοπό έχουν να το βοηθήσουν. Οπότε θα πρέπει να απευθυνθείς σε αυτό με έναν τρόπο που θα το παρακινήσει να προσέξει, να βελτιωθεί. [...] Τα δικά μας παιδιά, σε μεγάλο ποσοστό, είναι παιδιά που χρειάζονται στήριξη, εδώ. Και στο μαθησιακό, επειδή πάρα πολλά χρειάζονται εξατομικευμένη δουλειά, δεν είναι εύκολη η στήριξη. Τουλάχιστον στην αξιολόγηση ποντάρεις στο συναισθηματικό και στο ψυχικό κομμάτι.

Ερευνήτρια: Αυτό σημαίνει και επιείκεια στην αξιολόγηση;

ΣΒΦ5: *Ναι. Για να είμαι ειλικρινής, ναι. (Σχολείο Β Φιλόλογος 5, Συνέντευξη)*

Αξιοσημείωτη είναι επίσης η επόμενη παρατήρηση της εκπαιδευτικού ΣΒΦ1, η οποία δηλώνει ότι, για να προφυλάξει κάποιον μαθητή από τις πιθανές βίαιες αντιδράσεις των γονέων του, εξαιτίας της χαμηλής βαθμολογίας του, ενδέχεται να αξιολογήσει την επίδοσή του με επιείκεια. Η μαρτυρία της εκπαιδευτικού ενισχύει την άποψη ότι στα συγκεκριμένα περιβάλλοντα η αξιολόγηση συχνά προσλαμβάνει τη μορφή μιας θεραπευτικής πρακτικής με την οποία οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν -μεταξύ άλλων- να προστατεύσουν τον μαθητή από το κοινωνικό περιβάλλον του.

Ε(ρευνήτρια): *Όταν βάζεις έναν βαθμό ή αξιολογείς περιγραφικά, τους αξιολογείς όλους με τα ίδια κριτήρια;*

ΣΒΦ1: *Για να είμαστε ειλικρινείς, όχι, δεν τους αξιολογώ όλους... Γιατί, αν ένα παιδί πάρει «12», μπορεί την άλλη μέρα να μην έρθει στο σχολείο, γιατί θα έχει φάει πάρα πολύ ζύλο. Μπορεί να το κάνω το «12», «14». Μεταξύ μας, η διαφορά ανάμεσα στο «12» και το «14» δεν είναι και τεράστια. Δεν είναι «16».*

Ε: *Προστατεύεις, δηλαδή, το παιδί και από το περιβάλλον του;*

ΣΒΦ1: *Ναι, όταν ξέρω ότι έχει γονείς βίαιους ή πολύ απαιτητικούς ή περίεργους. Όταν το ξέρω αυτό, νομίζω ότι είναι υποχρέωσή μου να το προστατεύσω. Δηλαδή το κάνω με όλη μου την καρδιά. (Σχολείο Β Φιλόλογος 1, Συνέντευξη)*

Ωστόσο, αν και, όπως αναδείχθηκε πιο πάνω, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν με επιείκεια τα κείμενα των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες του μαθητή, όταν αξιολογούν κείμενα μαθητών με καλές επιδόσεις, προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν «αντικειμενικά» κριτήρια και να επισημάνουν τι λείπει από το κείμενο του παιδιού.

ΣΑΦ4. *Όχι. Με τα παιδιά που έχουν ιδιαίτερο πρόβλημα είμαι λιγότερο αυστηρός. Θα τους βάλω λίγο παραπάνω, θα τους ενθαρρύνω. Είμαι περισσότερο αυστηρός με τους καλούς [...] Πιο πολύ προσπαθώ να τους δείξω τι έχουν κάνει λάθος. Αλλά αν βλέπω και κάποια θετικά σημεία, το αναφέρω. (Σχολείο Α Φιλόλογος 4, Συνέντευξη)*

Η ανάγκη για «αντικειμενική» αξιολόγηση των «καλών» μαθητών φαίνεται να επιβάλλεται και από άλλους παράγοντες πλαισίου. Χαρακτηριστική είναι η μαρτυρία μιας εκπαιδευτικού, η οποία δηλώνει ότι προσπαθεί να αξιολογήσει «αντικειμενικά» τους «καλούς» μαθητές, προκειμένου να τους

προετοιμάσει για την αξιολόγηση των Πανελληνίων Εξετάσεων. Η ομολογία της εκπαιδευτικού οδηγεί στο συμπέρασμα ότι, αν και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δε διεξάγονται γραπτές εξετάσεις των μαθητών Γυμνασίου σε εθνικό επίπεδο, οι οποίες ενδεχομένως θα ρύθμιζαν τις παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, όπως συμβαίνει σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα (βλ. π.χ. Au, 2011· Lingard & Sellar, 2013a), οι Πανελλήνιες Εξετάσεις ως οι μόνες σε εθνικό επίπεδο εξετάσεις (υψηλού διακυβεύματος) φαίνεται να αποτελούν έναν παράγοντα ρυθμιστικό της εργασίας των εκπαιδευτικών ακόμη και στη βαθμίδα του Γυμνασίου.

Ερευνήτρια: *Αναρωτιέμαι, όταν αξιολογείτε τα παιδιά, λαμβάνετε υπόψη σας και άλλα κριτήρια; Σκέφτεστε τον μαθητή που έχετε απέναντί σας, τις ιδιαιτερότητές του;*

ΣΑΦ1: *Όλα τα σκέφτομαι. Τα λαμβάνω υπόψη, αλλά κοιτάζτε τώρα: Πώς να το πω... Επειδή είναι σε ελληνικό σχολείο – σε αυτό το σχολείο θα διαγωνιστεί-, να πάρει τον βαθμό που του αξίζει γι' αυτό το γραπτό. Αυτό γράφει. Να το ξέρει, δηλαδή. Δε θα τον «χαϊδέψω». Ένα αυτό. [...] Προφορικά θα τον επαινέσω: «Εντάξει. Τα καταφέρνεις. Μπράβο!». Αλλά στο γραπτό θέλω να είμαι μόνο στο γραπτό. Επίσης, είναι τόσο χαμηλό το επίπεδο που δεν μπορώ... Τι γράφουν; 3, 4; Δε βάζουμε 3 και 4. Είμαι αυστηρή πιο πολύ σε αυτούς εδώ, γιατί από αυτούς έχω απαιτήσεις. Αυτοί μπορούν να προχωρήσουν κιάλας. [...] [Είμαι] [κ]αι πιο απαιτητική. Δε θέλω να του βάλω 18, αφού θα πάει στις Πανελλήνιες και θα γράψει 10. [...] [Δ]ε θέλω να τους παραφουσκώνω τα μυαλά. (Σχολείο Α Φιλολογος 1, Συνέντευξη)*

Ωστόσο, η διάκριση μεταξύ «καλών» και «αδύνατων» μαθητών, καθώς και τα διαφορετικά κριτήρια με τα οποία οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τα κείμενα μαθητών με διαφορετικές επιδόσεις αναδεικνύουν ότι η μαθητική αξιολόγηση αποτελεί ένα «κοινωνικό πράττειν» που φέρει κοινωνικές σημασίες, όπως αυτές της ιεράρχησης και της διάκρισης (Τσακίρη, 2018· βλ. και Foucault, 2011· Σολομών, 1994). Με αφετηρία λοιπόν την παραδοχή ότι η αξιολόγηση αναδιατάσσει, ρυθμίζει και διαχειρίζεται με «έναν συγκεκριμένο τρόπο το (διδακτικό και ρυθμιστικό) πλαίσιο στο οποίο διαμορφώνεται η παιδαγωγική εμπειρία τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών, και συγκροτούνται οι παιδαγωγικές τους ταυτότητες» (Bernstein,

1996: 2-3 και 26-27, όπ. αναφ. στο Σολομών, 1998: §7), διατυπώνονται εύλογα ερωτήματα για τις πιθανές συνέπειες αυτών των διακρίσεων για τη μάθηση και τη διαμόρφωση των παιδαγωγικών ταυτοτήτων¹²⁴ των μαθητών.

10.3. Ρητότητα κριτηρίων αξιολόγησης

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι καθιστούν ρητά για τους μαθητές τα κριτήρια που χρησιμοποιούν για την αξιολόγηση των μαθητικών κειμένων. Όπως οι ίδιοι ισχυρίζονται, ορίζουν τα κριτήρια αξιολόγησης προφορικά ή γραπτά (στον σχολικό πίνακα), πριν οι μαθητές παραγάγουν το κείμενο. Ενδεικτικές είναι οι ακόλουθες μαρτυρίες:

Ερευνήτρια: *Θέτατε κάποια κριτήρια αξιολόγησης των γραπτών κειμένων των μαθητών σας, πριν να γράψουν;*

ΣΑΦ1: *Καλώς ή κακώς, πριν να γράψουν την πρώτη έκθεση, δεν τους λέω. Αφού πάρω την πρώτη έκθεση τούς λέω: «Παιδιά, εγώ βάζω με άριστα το 20, 10 στο περιεχόμενο, 7 ορθογραφία και τέτοια και 3 στη δομή. Το έχουν, το ξέρουν από εκεί και πέρα. Αυτά είναι τα βασικά κριτήρια στην Έκθεση. Και όταν τους βάζω παραγράφους στο σπίτι, τους λέω: «Παιδιά, θέλω να έχει θεματική πρόταση, οπωσδήποτε κατακλείδα». Η επειδή γράφουν πολύ λίγο: «Παιδιά, θέλω να είναι 100 λέξεις». «Να είναι 80 λέξεις». Επειδή θα γράψουν μια σειρά. Και για το περιεχόμενο: «Θέλω να είναι με διαίρεση και να μου πείτε δύο λεπτομέρειες». Τα λέω, γιατί ξέρω ότι δε θα τα πάρω. Γιατί αν τους αφήσω φλου, ή δε θα γράψουν καθόλου ή θα γράψουν μπουρδες. (Σχολείο Α Φιλόλογος 1, Συνέντευξη)*

Ε(ρευνήτρια): *Όταν γράφετε μια παραγωγή λόγου, στο τέλος μιας ενότητας και την αξιολογείτε με κάποιο τρόπο, έχετε κάποια κριτήρια εσείς στο μυαλό σας, όταν την αξιολογείτε;*

¹²⁴ Ο Σολομών (1998: §7) επεξηγεί ότι η παιδαγωγική ταυτότητα ενός μαθητή «είναι μια σταδιοδρομία στη γνώση, στην ηθική και στην κοινωνική τοποθέτηση».

ΣΑΦ2: *Οπωσδήποτε. Να είναι μέσα στο θέμα, να υπάρχει στίξη, τονισμός, να υπάρχουν παράγραφοι. Βέβαια, έχω.*

Ε: *Αυτά τα κριτήρια τα παιδιά τα γνωρίζουν;*

ΣΑΦ2: *Τα ξέρουν. Τα ξέρουν.*

Ε: *Τους έχετε ενημερώσει ότι θα αξιολογηθούν με αυτά;*

ΣΑΦ2: *Κάθε φορά.*

Ε: *Από πριν;*

ΣΑΦ2: *Από πριν. (Σχολείο Α Φιλολόγος 2, Συνέντευξη)*

ΣΒΦ5: *Πάντα λέω από πριν στα παιδιά τι μας ενδιαφέρει, κυρίως στις εκθέσεις τους. Θέλω αυτό, θέλω εκείνο, θέλω τρεις παραγράφους, που η καθεμία θα έχει αυτό, και μας ενδιαφέρει ίσως και η διατύπωση. Εφαρμόστε τους κανόνες της παραγράφου, αυτά τα λέμε. Πόσο εφαρμόζονται, δε θέλω να σου πω! Πόσο τηρούνται! (Σχολείο Β Φιλολόγος 5, Συνέντευξη)*

ΣΒΦ2: *Είναι συγκεκριμένα τα κριτήρια σχετικά με τη δομή. Εκεί δε θα ξεφύγουμε γιατί πρέπει να μάθουν. Τα μέρη ενός κειμένου ή μιας παραγράφου. Επίσης οι ασάφειες πρέπει να αποφεύγονται, όρος αυτό απαράβατος. Όταν δεν ξέρω μια λέξη, δε τη χρησιμοποιώ, αν δεν είμαι σίγουρη ότι είναι σωστή. Είτε ρωτάω να μάθω και στην πορεία του γραψίματος. (Σχολείο Β Φιλολόγος 2, Συνέντευξη)*

Ε(ρευνήτρια): *Έθεσες κάποια κριτήρια αξιολόγησες, όταν έδωσες το θέμα στους μαθητές, τους είπες τι θα έπρεπε να προσέξουν;*

ΣΔΦ5: *Να προσέξουν τον αριθμό των λέξεων, τονισμό, ορθογραφία, να μην κάνουν επαναλήψεις, να μη χρησιμοποιούν τις ίδιες λέξεις ή φράσεις, να είναι σαφές το νόημα, να υπάρχει αλληλουχία νοημάτων. Και σίγουρα να έχουν όχι ένα, να 'χουνε δυο-τρία επιχειρήματα.*

Ε.: *Αυτά τα κριτήρια τούς τα είπες προφορικά ή τα γράψατε στον πίνακα;*

ΣΔΦ5: *Κάποια τα κάνω σα σκελετό και τα γράφω στον πίνακα. Τα υπόλοιπα τα λέω προφορικά. (Σχολείο Δ Φιλολόγος 5, Συνέντευξη)*

Ωστόσο, ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών δηλώνει ότι τα κριτήρια δεν καθίστανται πάντα σαφή για τους μαθητές ή δεν είναι ρητά σε όλη τη διάρκεια της

εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όπως έχει καταδειχθεί από άλλες έρευνες (π.χ. Morais et al., 2004), τα άρρητα κριτήρια αξιολόγησης, τα οποία προσιδιάζουν σε τροπές της αόρατης παιδαγωγικής, δε βοηθούν τους μαθητές να αποκτήσουν τους κανόνες αναγνώρισης και πραγμάτωσης, προκειμένου να παραγάγουν θεμιτά/αποδεκτά κείμενα. Έτσι, η αξιολόγηση μετατρέπεται σε μια τυπική και διεκπεραιωτική διαδικασία που δεν υποστηρίζει τη μάθηση των παιδιών. Οι ακόλουθες μαρτυρίες επιβεβαιώνουν ότι σε κάποιες περιπτώσεις τα κριτήρια αξιολόγησης είναι υπόρρητα ή ασαφή.

Ε(ρευνήτρια): *Τα παιδιά γνωρίζουν από πριν τα κριτήρια με τα οποία αξιολογείτε τα κείμενά τους;*

ΣΑΦ3: *Όχι, δεν τους τα λέω από πριν, γιατί φοβάσαι την αξιολόγηση.*

Ε: *Για να μη φοβηθούν δηλαδή δεν τους τα λέτε;*

ΣΑΦ3: *Ε, ναι. Μετά δε θα θέλουν να γράψουν κιόλας. Τι; Θα τους πω: «Πώς θα σας αξιολογήσω;». (Γέλια) Τους βάζεις το θέμα, και μετά, όταν το διορθώνουμε... (Σχολείο Α Φιλολόγος 3, Συνέντευξη)*

ΣΑΦ4: *(Αξιολογώ) [τ]α κλασικά: την έκφρασή τους, τη δομή του κειμένου και το περιεχόμενο. Κάπως έτσι.*

Ερευνήτρια: *Αυτά τα κριτήρια τα παιδιά τα γνωρίζουν, τα ξέρουν;*

ΣΑΦ4: *Επακριβώς, όχι. Ξέρουν ότι το γραπτό τους πρέπει να είναι καλογραμμένο, να έχει κάποιο περιεχόμενο. Αλλά δεν πιστεύω ότι ξέρουν πιο συγκεκριμένα (τα κριτήρια). (Σχολείο Α Φιλολόγος 4, Συνέντευξη)*

ΣΓΦ3: *Ναι, ναι. Και πολλές φορές λέω: «Σε αυτό το κείμενο που γράφετε, σε αυτό το θέμα, προσέξτε περισσότερο τη δομή. Εδώ θα βαθμολογήσω περισσότερο, παρά τη γλώσσα, παρά το ένα, παρά το άλλο. Αλλού προσέχετε την ορθογραφία παιδιά, πιο πολύ». Γιατί και ο χρόνος είναι λίγος για τα παιδιά, χάνεται η σκέψη τους γενικά. Δύσκολα συγκεντρώνονται σε αυτό στο οποίο θέλεις εσύ να δώσουν σημασία και προσοχή.*

Ε(ρευνήτρια): *Δηλαδή κάθε φορά ανάλογα με το τι κάνετε...*

ΣΓΦ3: *Όχι κάθε φορά, βαθμολογώ τη γλώσσα, τη δομή, το ένα, το άλλο. Και παλιότερα στο Λύκειο, όχι στο Γυμνάσιο, έλεγα: «Τόσο θα βαθμολογηθεί η έκφραση, τόσο η δομή». Για να ξέρουνε. Μερικές φορές όμως τα αφήνω έτσι.*

Ε: Δεν λέτε τα κριτήρια πάντα;

ΣΓΦ3: Όχι, δεν το λέω πάντα. (Σχολείο Γ Φιλολόγος 5, Συνέντευξη)

10.4. Κριτήρια αναγνώρισης και πραγμάτωσης

Όπως αναδείχθηκε στην προηγούμενη ενότητα, η αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης υπονομεύεται από την ασάφεια και τον υπόρρητο χαρακτήρα των κριτηρίων αξιολόγησης των μαθητικών κειμένων. Ωστόσο, επιπρόσθετοι παράγοντες που περιορίζουν την αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης είναι οι χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τους μαθητές, η εστίαση των εκπαιδευτικών περισσότερο στην προσπάθεια που καταβάλλει ο μαθητής παρά στο αποτέλεσμα της προσπάθειας, δηλαδή στα κείμενα που παράγει ο μαθητής, καθώς και η περιορισμένη και εκτός συγκεκριμένων κριτηρίων ανατροφοδότηση που δίνουν στους μαθητές. Γι' αυτούς τους λόγους οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι συχνά δε βοηθούν τους μαθητές να εντοπίσουν τι λείπει από το κείμενο που παράγουν, και κατά συνέπεια, να αποκτήσουν τους κανόνες πραγμάτωσης θεμιτών κειμένων.

Αυτοί οι παράγοντες φαίνεται να αλληλοδιαπλέκονται με άλλες συνθήκες πλαισίου, όπως είναι η έλλειψη εξοικείωσης των μαθητών με τον σχολικό γλωσσικό κώδικα και η γενικότερη αποξένωσή τους από τα μέσα και τους σκοπούς της εκπαίδευσης (Bernstein, 1977· Singh, 2001a), παράγοντες που μετατρέπουν την αξιολόγηση σε μια αδιάφορη και χωρίς νόημα γι' αυτούς διαδικασία. Χαρακτηριστική είναι η μαρτυρία της φιλόλογου ΣΑΦ1 η οποία δηλώνει ότι, αν και ορίζει με σαφήνεια τα κριτήρια αξιολόγησης, πριν τη διαδικασία συγγραφής ενός κειμένου, και σημειώνει πολλές παρατηρήσεις πάνω στο μαθητικό κείμενο, οι μαθητές του Σχολείου της («τα συγκεκριμένα (παιδιά)») δε δείχνουν ενδιαφέρον για την αξιολόγηση των κειμένων τους. Η αδιαφορία των μαθητών για τη διαδικασία της αξιολόγησης δημιουργεί αίσθημα απογοήτευσης στην εκπαιδευτικό, με αποτέλεσμα να μην αφιερώνει διδακτικό χρόνο στην αξιολόγηση των μαθητικών κειμένων στη σχολική τάξη. Ωστόσο, με αυτόν τον τρόπο, η αξιολόγηση καθίσταται μια τυπική και αναποτελεσματική διαδικασία. Αυτό το γεγονός εγείρει προβληματισμό για το κατά πόσο οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν τους κανόνες

πραγμάτωσης αποδεκτών κειμένων, χωρίς την υποστήριξη της εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας.

ΣΑΦ1: Ανακεφαλαιώνοντας, πριν γράψουνε, οπωσδήποτε έχουν και στοιχεία για να γράψουνε, τα δίνουμε από την προηγούμενη φορά και την ίδια φορά, αν εγώ δεν έχω προλάβει, τα γράφω στον πίνακα. Έχουν πάντα υλικό, το οποίο πολλοί από αυτούς αντιγράφουν απλώς, προσθέτοντας κάτι συνδετικά, απλώς. Και έχουν σαφή εικόνα του πώς πρέπει να είναι το γραπτό. Πάντα κάθε φορά: Ημερολόγιο, τίτλος. Άρθρο ... Τα γράφω κάθε φορά. Και τη δομή. Και του κειμένου ή της παραγράφου, αν έχουμε παράγραφο. Και τον αριθμό των λέξεων. Αυτά τα έχουν, πριν γράψουν. Αφού γράψουν, τι κοιτάζω, τι προσέχω: Προσέχω τη δομή, προσέχω το περιεχόμενο, την επιχειρηματολογία. Αν είναι περιγραφή, να μην πλατειάζει, να έχει ενδιαφέροντα στοιχεία. Αν είναι αφήγηση, το ίδιο. Πολλές αφηγήσεις δε βάζουμε στη Β' Γυμνασίου. Κυρίως στην επιχειρηματολογία καθόμαστε. Προσέχω και ορθογραφία και σύνταξη, έκφραση. Αυτά. Όταν τελειώσουμε, όταν τους τα δίνω, έχω σημειώσει με πολλές παρατηρήσεις, αλλά είμαι απογοητευμένη. Δε διαβάζουν. Νομίζω ότι γενικά αυτό συμβαίνει: Κοιτάζουν τι πήρε ο διπλανός. Δεν κάθονται να ρωτήσουν: «Γιατί, κυρία;». Επίσης, έχω σταματήσει να αφιερώνω ώρα για να διορθώνω έκθεση. Δεν το κάνω πια.

Ε(ρηνήτρια): Γιατί;

ΣΑΦ1: Γιατί δεν αποδίδει. Να διαβάζω μια καλή έκθεση ή να γράφω λάθη στον πίνακα. Όχι. Δε λειτουργούν. [...]

Ε: Όταν επιστρέφετε τα διορθωμένα γραπτά, έχετε γράψει κάποιες παρατηρήσεις;

ΣΑΦ1: Φυσικά. [...], και πάντα κάτι θετικό. Π.χ. «Κάνεις καλά γράμματα». Ή «Μου άρεσε αυτή η πρόταση». «Η μισή μου άρεσε πάρα πολύ. Από εκεί και κάτω το χαλάς». Προφορικά δεν τους λέω. Θα του πω: «Μαρίνα, δεν έγραψες καλά. Δες τι σου έχω γράψει». Δε σημαίνει ότι τα λαμβάνουνε υπόψη. Ή ρωτήστε: «Θέλετε να ρωτήσετε κάτι;». Να σου πω την αλήθεια; Απογοητεύομαι. Το ξεκινώ με πολλή όρεξη στην αρχή της χρονιάς, αλλά μετά σιγά-σιγά φθίνει και για μένα, γιατί βλέπω ότι δε μου φέρνουνε...

Ε: Δεν υπάρχει ανταπόκριση από τα παιδιά;

ΣΑΦ1: Τα συγκεκριμένα. (Σχολείο Α Φιλολόγος 1, Συνέντευξη)

Ένας επιπλέον παράγοντας που υπονομεύει την αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν επισημαίνουν πάντα με σαφήνεια τι λείπει από το κείμενο του παιδιού. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της γραπτής αξιολόγησης ενός μαθητικού κειμένου από τον φιλόλογο ΣΑΦ4, ο οποίος, ενώ κατά τη διάρκεια της συνέντευξης εντόπισε την αδυναμία του μαθητή να ξεφύγει από τις συγκεκριμένες εμπειρίες του στο συγκεκριμένο σχολείο (π.χ. σχετικά με τα κτιριακά προβλήματα του Σχολείου του) και να οδηγηθεί σε πιο γενικές σκέψεις (π.χ. αναφορικά με τις παιδαγωγικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών), στο μαθητικό γραπτό δεν έκανε κάποια σχετική επισήμανση.

Μαθητικό κείμενο 8 (Ικανοποιητικό, Τάξη Α', Σχολείο Α Φιλόλογος 4)

Θέμα παραγωγής λόγου: «Σε ένα άρθρο το οποίο θα δημοσιευθεί στη σχολική εφημερίδα, να παρουσιάσετε τα προβλήματα του σχολείου σας και να κάνετε προτάσεις για την καλύτερη λειτουργία του»

«ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Το σχολείο είναι ένας χώρος στον οποίο περναμε πολύ χρόνο καθημερινά και που μας επηρεάζει θετικά.

Υπάρχουν πολλά προβλήματα που μας επηρεάζουν αρνητικά. Αρχικά ένα από τα κυριότερα είναι η έλλειψη των καθηγητών. Αυτός είναι ένα σοβαρό θέμα που ακόμα δεν έχει αντιμετωπιστεί. Επιπλέον, η καθαριότητα της τάξης δεν είναι καλη, οι τοίχοι είναι λωρωμένοι, τα παράθυρα είναι χαλασμένα, οι καρέκλες βρόμικες και το κυριότερο δεν υπάρχουν κουρτίνες. Ο χώρος της αυλής είναι μικρός στο οποίο εμποδίζει την δίδαξει της γυμναστικής, στο οποίο όταν βρέχει δεν υπάρχει χώρος για να πραγματοποιηθεί το μάθημα. Έπειτα άλλη μια σοβαρή έλλειψη είναι αυτή των αιθουσών. Δεν υπάρχει αίθουσα πληροφορικής και αρκετή σύγχρονοι υπολογιστές για την διευκόλυνση του μαθήματος. Τα κυριότερα προβλήματα είναι η καθαριότητα της τουαλέτας οι οποία δεν είναι καθόλου υγιεινοί, για ένα σχολικό περιβάλλον. Ειδικότερα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες δεν μπορούν να προσαρμοστούν σ' αυτό το σχολείο γιατί δεν υπάρχει ο κατάλληλος εξοπλισμός για να τα υποστηρίξει.

Αυτό δεν σημαίνει ότι τα προβλήματα αυτά δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν αντιθετα όμως μπορούν και με μεγάλη επιτυχία. Δηλαδή να προσληφθούν καθηγητές, ώστε να συμπληρωθούν η ώρες. Επίσης στις τάξεις να τοποθετηθούν κουρτίνες. Να εγκατασταθούν οι υπολογιστές με καινούριους για καλύτερη ροή του μαθήματος. Για την καθαριότητα της τουαλέτας ένας τρόπος αντιμετώπισης είναι να τοποθετηθεί χαρτί υγείας και σαπούνια. Συγκεκριμένα να μπουν ειδική εξοπλισμοί όπως ασανσέρ, ειδικός διάδρομος, μπάρες στα σκαλιά, ώστε να ανεβαίνουν με ευκολία.

Καταλήγοντας με την αντιμετώπιση αυτών των σοβαρών προβλημάτων μπορεί να γίνει πιο καλό και υγιεινό σχολείο. Έτσι οι μαθητές θα έχουν μεγαλύτερη διαθεση στο να κάνουν μάθημα».

[Παρατηρήσεις εκπαιδευτικού στο τέλος του κειμένου: «Τόνιζε όλες τις λέξεις, ορθογραφία. Προσοχή στην έκφραση! Ωραίες ιδέες, περιεχόμενο».

Ο εκπαιδευτικός έχει κάνει κάποιες διορθώσεις και υπογραμμίσεις πάνω στο γραπτό.] (Σχολείο Α Φιλόλογος 4, Αξιολόγηση μαθητικού κειμένου)

Ε(ρευνήτρια): *Τι ακριβώς περιμένατε από τα παιδιά; Ποιες ήταν οι προσδοκίες σας;*

ΣΑΦ4: *Περίμενα μετά τον πρόλογο να αναφερθούν σε προβλήματα τα οποία αντιμετωπίζουν καθημερινά. Και είναι ένα σχολείο το οποίο έχει προβλήματα, κυρίως κτιριακά. Περίμενα να αναφερθούν σε αυτά.*

Ε: *Άρα, μου λέτε ότι περιμένατε να στηριχθούν και στις εμπειρίες τους, από τη στιγμή που φοιτούν σε ένα σχολείο με προβλήματα τέτοια.*

ΣΑΦ4: *Κι από εκεί και πέρα, αν νομίζουν ότι υπάρχουν κι άλλα προβλήματα, όπως κάποιοι γράψανε σχέσεις με καθηγητές, ας πούμε. Κι επεκτάθηκαν και σε αυτό. Και σε μια δεύτερη ίσως παράγραφο, να κάνουν προτάσεις με ποιους τρόπους μπορούμε να βελτιώσουμε αυτή την κατάσταση που θα περιγράψουν στην προηγούμενη παράγραφο. Τι μπορεί να γίνει, δηλαδή. [...]*

Ε: *Θυμάστε ποιες προφορικές παρατηρήσεις κάνατε;*

ΣΑΦ4: *Πάνω σε αυτά [ενν. τις γραπτές παρατηρήσεις]. Τους τόνους. Η συγκεκριμένη μαθήτρια δε βάζει τόνους σε όλες τις λέξεις. Στην έκφρασή της ορισμένα σημεία. Τους αφήνω δηλαδή να το βλέπουνε, και ό,τι θέλουνε, μού*

λένε πώς πρέπει να το γράψουνε. Μου άρεσε που έκανε μια ανάπτυξη σχετικά καλή. Μπόρεσε και έβαλε και πράγματα από το μυαλό της. Σκέφτηκε αρκετά σε σχέση με την καθημερινότητα του σχολείου. Έβαλε αρκετά πράγματα. [...] Έχει δώσει αρκετά στοιχεία για τα ζητούμενα. Και έχει και σύνδεση, δηλαδή συνδέει τις προτάσεις και τις παραγράφους. Έχει συνδετικές λέξεις. [Ο εκπαιδευτικός εντοπίζει τις συνδετικές λέξεις του κειμένου]. Είχε ακούσει αυτά που λέγαμε για τις συνδετικές λέξεις και μου άρεσε που τα εφάρμοσε. Και εικόνα του γραπτού είναι καλή. Τα γράμματά της είναι σχετικά ευανάγνωστα, συγκριτικά με άλλα γραπτά.

Ε: Εντοπίζετε κάποια αρνητικά στο συγκεκριμένο γραπτό;

ΣΑΦ4: Αρνητικά; Αυτό με τους τόνους. Εγώ έχω... Δεν μπορώ να το βλέπω χωρίς τόνους. Και ειδικά τώρα κάποιος τονίζει, κάποιος δεν τονίζει. (Σχολείο Α Φιλολόγος 4, Συνέντευξη)

Η μαρτυρία της Φιλολόγου ΣΔΦ2 συνοψίζει τους παράγοντες που υπονομεύουν την αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης και παρεμποδίζουν τη γνωστική υποστήριξη των μαθητών ως εξής:

Ε(ρευνήτρια): Πιστεύεις ότι τα κριτήρια με τα οποία αξιολογείς τα παιδιά είναι σαφή γι' αυτά;

ΣΔΦ2: Έτσι νόμιζα, αλλά μάλλον δεν είναι. Πρέπει να συνηθίσουν, πρέπει να καταλάβουν. Δεν έχουν καταλάβει ότι πρέπει να εξηγήσουν αυτό που λένε. Δεν τους το έχω δώσει εγώ να το καταλάβουνε, φαντάζομαι.

Ε: Πιστεύεις δηλαδή ότι αυτό το παιδί δεν ήξερε από πριν τι είδους κείμενο να παραγάγει ή πώς να το δομήσει; Ή μπορεί να ήξερε αλλά δεν μπόρεσε να το κάνει;

ΣΔΦ2: Δεν είμαι σίγουρη. Εγώ προσπάθησα φέτος –ξεκινήσαμε από την αρχή, κάναμε παράγραφο, διορθώσαμε πολλές παραγράφους. Διαβάζαμε δυνατά και τις διορθώναμε επιτόπου, για να καταλάβουν ποιο είναι το σωστότερο. Και νόμιζα ότι είχαν καταλάβει. Μάλλον όμως δεν έχουν καταλάβει. [...]

Ε: Πιστεύεις ότι βοηθάς τους μαθητές σου με αυτόν τον τρόπο που αξιολογείς τα γραπτά τους;

ΣΔΦ2: Όχι. Όχι. Αισθάνομαι, δηλαδή, ότι είναι διεκπεραιωτικό. Μόνο λίγα... μόνο ένα παιδί που είναι... που έχει τις βάσεις και είναι καλό, καταλαβαίνει και προσπαθεί και γίνεται όντως καλύτερο. Για ένα που είναι αδύναμο, πρέπει

να κάνω εξειδικευμένη δουλειά. Πρέπει να δουλέψω με το κάθε άτομο χωριστά. Και δεν έχουνε... Ενισχυτική δε γραφήκανε. Κι αυτά που γραφήκανε είναι μακριά το σχολείο (ενν. στο οποίο υλοποιείται το πρόγραμμα της ενισχυτικής διδασκαλίας). Νομίζω ότι δε θα πάνε, τελικά. (Σχολείο Δ Φιλολόγος 2, Συνέντευξη)

Η παρατήρηση της εκπαιδευτικού αναδεικνύει την αδυναμία των εκπαιδευτικών να υποστηρίξουν τους μαθητές τους, μέσω μιας εξατομικευμένης μορφής μαθησιακής υποστήριξης και αξιολόγησης των κειμένων τους. Στη μαρτυρία της αποτυπώνονται και άλλοι παράγοντες πλαισίου που δεν ενισχύουν την αποτελεσματικότητα των παιδαγωγικών πρακτικών: η έλλειψη επαγγελματικών εργαλείων και πόρων, η οποία μπορεί να οφείλεται στην απουσία επαρκούς αρχικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ο περιορισμένος διδακτικός χρόνος που δεν επιτρέπει την εξατομικευμένη υποστήριξη των μαθητών από τον/την εκπαιδευτικό, αλλά και η απουσία θεσμών που θα μπορούσαν να υποστηρίξουν τη μάθηση των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις (π.χ. του θεσμού της ενισχυτικής διδασκαλίας).

10.5. Σύνοψη κεφαλαίου

Στο παρόν κεφάλαιο διερευνήθηκαν τα κριτήρια με τα οποία 14 φιλόλογοι που συμμετείχαν στην εμπειρική έρευνα αξιολόγησαν 28 γραπτά μαθητικά κείμενα (παραγωγές γραπτού λόγου) που παρήχθησαν στη σχολική τάξη. Τα ερευνητικά δεδομένα που παρουσιάστηκαν προέκυψαν: α. από τις συνεντεύξεις με τους φιλολόγους, οι οποίοι σχολιάζουν τα κριτήρια με τα οποία αξιολόγησαν τα μαθητικά κείμενα, και β. από τις γραπτές παρατηρήσεις των φιλολόγων που αναγράφονται στα μαθητικά κείμενα.

Από την ανάλυση των δεδομένων αναδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τα μαθητικά κείμενα, λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών, την εθνοτική καταγωγή τους (την ενδεχόμενη διγλωσσία τους και τον διαφορετικό βαθμό ελληνομάθειάς τους), τη συνολική επίδοση και τις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες ή δυσκολίες που τυχόν αυτοί αντιμετωπίζουν. Ως εκ τούτου, οι

εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν διαφορετικά κριτήρια για τους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις και γι' αυτούς με καλές επιδόσεις. Η αξιολόγηση των «αδύνατων» μαθητών γίνεται συνήθως με επιείκεια, και με κριτήριο την προσπάθεια που αυτοί τυχόν καταβάλλουν, και κατά συνέπεια, όχι με βάση κάποιους σαφείς και προκαθορισμένους μαθησιακούς στόχους. Με αυτόν τον τρόπο, συχνά η αξιολόγηση μετατρέπεται σε μια «θεραπευτική» διαδικασία ενθάρρυνσης και συναισθηματικής υποστήριξης των μαθητών, προκειμένου αυτοί να παραμείνουν στο σχολείο, και σε κάποιες περιπτώσεις, να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους. Αντίθετα, οι φιλόλογοι αξιολογούν πιο αυστηρά τους «καλούς» μαθητές, χρησιμοποιώντας πιο συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης και θέτοντας πιο σαφείς μαθησιακούς στόχους. Αυτές οι διαφοροποιήσεις οδηγούν σε πρακτικές διαίρεσης και ιεράρχησης των μαθητών.

Γενικότερα, ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τα μαθητικά κείμενα εγείρει προβληματισμό σχετικά με τον βαθμό στον οποίο οι διαδικασίες αξιολόγησης των μαθητικών κειμένων από τους εκπαιδευτικούς βοηθούν τους μαθητές να αποκτήσουν τους κανόνες αναγνώρισης και πραγμάτωσης αποδεκτών σχολικών κειμένων. Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων αναδεικνύει ότι η προσπάθεια των εκπαιδευτικών να ενισχύσουν γνωστικά τους μαθητές μέσω της αξιολόγησης υπονομεύεται από τις χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τους μαθητές και από την έλλειψη σαφών μαθησιακών στόχων. Παράλληλα, το γεγονός ότι τα κριτήρια αξιολόγησης δεν είναι σαφή και ρητά για τους μαθητές σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (της συγγραφής των συγκεκριμένων κειμένων και κατά την αξιολόγηση και την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από τον/την εκπαιδευτικό), δε διευκολύνει την κατάκτηση των κανόνων πραγμάτωσης θεμιτών κειμένων από τους μαθητές. Η διαδικασία της αξιολόγησης υπονομεύεται ακόμη από την «αποξένωση» πολλών μαθητών από τα «μέσα» και τους «σκοπούς» της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Bernstein, 1977), γεγονός που οδηγεί συχνά τον εκπαιδευτικό/τις εκπαιδευτικούς στην απογοήτευση και στην παραίτηση. Συνεπώς, οι πρακτικές που συνήθως εφαρμόζονται κατά την αξιολόγηση των μαθητικών κειμένων συνήθως δεν υποστηρίζουν γνωστικά τους μαθητές που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση σε σχέση με το προνομιοδοτούν σχολικό κείμενο (το κυρίαρχο ΑΠ) (Bernstein, 1990, 1991, 2000).

11^ο Κεφάλαιο: Συνδυαστική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων

11.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί πραγματοποιείται η συνδυαστική ανάλυση των τριών κατηγοριών ερευνητικών δεδομένων που παρήχθησαν από την εμπειρική έρευνα: των κύριων συνεντεύξεων, των παρατηρήσεων στη σχολική τάξη και των συμπληρωματικών συνεντεύξεων με τον φιλόλογο/τις φιλόλογους που εστιάζονται στην αξιολόγηση μαθητικών κειμένων. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά αναλύονται οι ιδιαιτερότητες των σχολικών πλαισίων, όπως γίνονται αντιληπτές από τους συμμετέχοντες/τις συμμετέχουσες στην έρευνα: η φυσιογνωμία του μαθητικού πληθυσμού, οι τοπικές συνθήκες εκπαιδευτικής δικυβέρνησης (governance) και οι μικρο-πολιτικές των σχολείων που συμμετέχουν στην εμπειρική έρευνα. Στη συνέχεια, διερευνώνται οι ρυθμιστικοί λόγοι (regulative discourses) που επιδρούν στις πραγματώσεις των ΑΠ για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στις σχολικές τάξεις και ο τρόπος με τον οποίο αυτοί επηρεάζουν τη διαμόρφωση του διδακτικού λόγου και των μορφών παιδαγωγικής πρακτικής. Όπως θα αναδειχθεί στη συνέχεια, πρόκειται για τους ρυθμιστικούς λόγους της συμπερίληψης (inclusion) και της επιτελεσματικότητας (performativity). Για την ανάλυση των μορφών πρακτικής χρησιμοποιείται ένα «εμπειρικό μοντέλο» ανάλυσης (Mockler et al., 2021)¹²⁵ το οποίο αναπτύχθηκε με την αξιοποίηση βασικών εννοιολογικών εργαλείων της θεωρίας του παιδαγωγικού μηχανισμού του Bernstein και μιας εμπειρικής τυπολογίας των ρυθμιστικών λόγων που εντοπίστηκαν στα τοπικά σχολικά περιβάλλοντα.

11.2. Ιδιαιτερότητες των τοπικών σχολικών πλαισίων

¹²⁵ Το μοντέλο παρουσιάστηκε στο 7^ο κεφάλαιο της παρούσας διατριβής (ενότητα 7.5.).

11.2.1. Φυσιογνωμία του μαθητικού πληθυσμού

Από τον λόγο των φιλολόγων, των Διευθυντών/Διευθυντριών και των Σχολικών Συμβούλων που συμμετείχαν στην εμπειρική έρευνα αναδεικνύεται ότι τα τελευταία χρόνια τα τοπικά πλαίσια των τεσσάρων σχολείων του ερευνητικού δείγματος έχουν αναδιαρθρωθεί σημαντικά, με αποτέλεσμα να διαμορφώνονται δυσμενείς συνθήκες εργασίας για τους/τις εκπαιδευτικούς. Η αναδιάρθρωση των σχολικών πλαισίων οφείλεται κυρίως στην υποβάθμιση του αστικού χώρου, στην αυξανόμενη γλωσσική, εθνοτική και πολιτισμική ποικιλότητα του μαθητικού πληθυσμού τους, καθώς και στις συνθήκες οικονομικής δυσπραγίας (Matsaganis, 2019), οι οποίες έχουν μετατρέψει τις περιοχές στις οποίες εδράζονται τα συγκεκριμένα σχολεία σε θύλακες οικονομικής αποστέρησης και κοινωνικού αποκλεισμού (βλ. και Agaroglou et al., 2021· Αράπογλου κ.ά., 2021· Kandyliis et al., 2012· Maloutas, 2014). Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν στις ανάγκες ενός κοινωνικά μειονεκτούντα μαθητικού πληθυσμού, με αυξημένες εκπαιδευτικές ανάγκες, σε συνθήκες συρρίκνωσης του κοινωνικού κράτους και υποχρηματοδότησης της δημόσιας εκπαίδευσης (Matsaganis, 2019· Sotiropoulos & Bourikos, 2014· Zambeta, 2019· Zambeta with Kolofousi, 2014).

Πιο συγκεκριμένα, η ανάλυση του συνόλου των ερευνητικών δεδομένων ανέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί των Σχολείων Α, Β και Γ καλούνται να πραγματώσουν τα ΑΠ για τη γλωσσική διδασκαλία σε σχολικές τάξεις με πολυπολιτισμική σύνθεση και με δίγλωσσους μαθητές με διαφορετικό επίπεδο ελληνομάθειας, καθώς το 85-90% του μαθητικού πληθυσμού τους έχει μεταναστευτικό υπόβαθρο. Ουσιαστικά, πρόκειται για μαθητές που προέρχονται από κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα που αδυνατούν να τους εξοικειώσουν με τον επίσημο σχολικό (γλωσσικό) κώδικα και να προσφέρουν σε αυτούς τους απαραίτητους μορφωτικούς και κοινωνικούς πόρους για μια επιτυχημένη εκπαιδευτική διαδρομή. Αυτοί οι παράγοντες επιδρούν αρνητικά στις επιδόσεις των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα, με αποτέλεσμα -δεδομένης της κρισιμότητας του γλωσσικού μαθήματος για τις συνολικές ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών-, η πλειονότητα του μαθητικού πληθυσμού των συγκεκριμένων σχολείων να απειλείται από τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό.

Επιπλέον, τα συγκεκριμένα Σχολεία βρίσκονται σε ιδιαίτερα πυκνοκατοικημένες περιοχές του Κέντρου, με υψηλό επίπεδο αποστέρησης (Arapoglou et al., 2021· Αράπογλου κ.ά., 2021), γύρω από τις οποίες συναρθρώνονται λόγοι περί υποβάθμισης και αυξημένης εγκληματικότητας. Αυτοί οι λόγοι οι οποίοι διαμεσολαβούνται δημοσιογραφικά και πολιτικά (Alexandri, 2015· Koutrolίκου, 2015· Maloutas, 2014· Μαλούτας κ.ά., 2013) και στιγματίζουν τις συγκεκριμένες περιοχές «εδαφικά» (Maloutas, 2014), εσωτερικεύονται από τους δρώντες του μικρο-επιπέδου (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, τοπικές εκπαιδευτικές αρχές κ.ά.) και επιδρούν καθοριστικά στον τρόπο με τον οποίο αυτοί κατανοούν το τοπικό σχολικό περιβάλλον και τις ανάγκες των μαθητών. Συνεπώς, αυτοί οι λόγοι καθίστανται βασική διάσταση των συγκεκριμένων σχολικών πλαισίων (Ball, Maguire, & Braun, 2012· Braun et al., 2011).

Ωστόσο, παρά τις σαφείς ομοιότητες μεταξύ των τοπικών συνθηκών μέσα στις οποίες λειτουργούν τα τρία Σχολεία (situated contexts) (Ball, Maguire, & Braun, 2012· Braun et al., 2011), παρατηρούνται κάποιες διαφοροποιήσεις ως προς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Για παράδειγμα, ο μαθητικός πληθυσμός του Σχολείου Α διακρίνεται από μεγάλη κινητικότητα, ενώ στο Σχολείο Γ οι μαθητές εκδηλώνουν πιο συχνά βίαιες και παραβατικές συμπεριφορές. Επιπλέον, τα τρία Σχολεία διαφέρουν ως προς την υλικοτεχνική υποδομή τους (material contexts) (Ball et al., 2012· Braun et al., 2011), καθώς το Σχολείο Α στεγάζεται σε ένα παλαιό κτίριο, ακατάλληλο για τη στέγαση σχολείου (με πολύ μικρές και σκοτεινές αίθουσες κ.ά.), ενώ αντίθετα τα Σχολεία Β και Γ διαθέτουν μεγαλύτερη κτιριακή άνεση.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, το Σχολείο Δ διαφοροποιείται από τα υπόλοιπα σχολεία ως προς την εθνοτική σύσταση του μαθητικού πληθυσμού τους, καθώς μόνο το 20% των μαθητών του έχει μεταναστευτικό υπόβαθρο. Αντίθετα, η κοινωνική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού του δε φαίνεται να διαφέρει σε μεγάλο βαθμό από τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού των Σχολείων Α, Β και Γ, καθώς στο Σχολείο Δ φοιτούν κυρίως μαθητές από χαμηλά κοινωνικά στρώματα. Το πλαίσιο του Σχολείου Δ διαφοροποιείται ακόμη ως προς τον βαθμό εμπλοκής των γονέων στη σχολική ζωή. Πιο συγκεκριμένα, ενώ στα Σχολεία Α και Γ ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων είναι ουσιαστικά ανύπαρκτος, και στο Σχολείο Β εκπροσωπείται από έναν μικρό αριθμό Ελλήνων γονέων, στο Σχολείο Δ λειτουργεί

ένας πολύ ενεργός Σύλλογος Γονέων, ο οποίος απαρτίζεται κατεξοχήν από γονείς-αποφοίτους του Σχολείου. Τέλος, διαφορές εντοπίζονται επίσης ως προς το οικιστικό περιβάλλον στο οποίο εδρεύουν τα Σχολεία, καθώς το Σχολείο Δ εδράζεται σε μια περιοχή με αρκετό πράσινο και σχετικά χαμηλή οικιστική δόμηση, της οποίας πολλοί παλαιοί κάτοικοι δεν ακολούθησαν το ρεύμα της προαστιοποίησης, παραμένοντας στις ιδιόκτητες κατοικίες τους (συχνά σε μονοκατοικίες).

11.2.2. Τοπικές συνθήκες εκπαιδευτικής διακυβέρνησης (governance)

Παράλληλα, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα, τα εξωτερικά πλαίσια των συγκεκριμένων σχολείων έχουν μετασχηματιστεί από τις τοπικές συνθήκες εκπαιδευτικής διακυβέρνησης (governance) (συνθήκες ρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος), δηλαδή κυρίως από τις πρακτικές γονεϊκής επιλογής σχολείου, οι οποίες αποψιλώνουν πολλά σχολεία του Κέντρου από μαθητές με καλές επιδόσεις. Αυτές οι πρακτικές αυξάνουν την κοινωνική και εκπαιδευτική μειονεξία του μαθητικού πληθυσμού των σχολείων του Κέντρου και καθιστούν πιο απαιτητικές τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών σε αυτά.

Αξιοσημείωτη είναι η διαπίστωση ότι οι τοπικές συνθήκες εκπαιδευτικής διακυβέρνησης επηρεάζονται επίσης από την εμφάνιση νέων δημόσιων και ιδιωτικών δρώντων οι οποίοι προσφέρουν έργο που στο παρελθόν παρείχαν κρατικοί φορείς (π.χ. προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις, εκπαιδευτικά προγράμματα για σχολεία) ή καλύπτουν νέες ανάγκες (π.χ. υποδοχής και αποκατάστασης των προσφύγων, συμβουλευτικής υποστήριξης μαθητών και γονέων). Η δραστηριοποίηση των συγκεκριμένων δρώντων διαμορφώνει ένα νέο πλαίσιο λειτουργίας των Σχολείων, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί (και κυρίως οι Διευθυντές/Διευθύντριες των Σχολείων) καλούνται να προσαρμοστούν, μέσα από διαδικασίες διαπραγμάτευσης, αποδοχής ή αντίστασης (Τσατσαρώνη κ.ά., 2021).

11.2.3. Μικρο-πολιτικές των Σχολείων που συμμετέχουν στην έρευνα

Οι νέες συνθήκες λειτουργίας των Σχολείων φαίνεται να επηρεάζουν την κουλτούρα και τις μικρο-πολιτικές τους. Η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις αναδεικνύουν ότι τα Σχολεία αναπτύσσουν συγκεκριμένες πρακτικές και μικρο-πολιτικές, προκειμένου να ενσωματώσουν τον μαθητικό πληθυσμό τους, να βελτιώσουν τη φήμη τους και να προσελκύσουν περισσότερους μαθητές. Για την ενσωμάτωση των αλλόγλωσσων μαθητών και τη μαθησιακή υποστήριξή τους, κάποιοι εκπαιδευτικοί των Σχολείων παρέχουν σε αυτούς άτυπα και εθελοντικά μαθήματα ελληνικής γλώσσας και ενισχυτικής διδασκαλίας, με μικρότερη ή μεγαλύτερη συστηματικότητα.

Παράλληλα, τα Σχολεία Β, Γ και Δ υλοποιούν εξωσχολικές δραστηριότητες, με τις οποίες προσπαθούν να διαμορφώσουν ένα διαφορετικό πλαίσιο αλληλεπίδρασης με τους μαθητές (λιγότερο ιεραρχημένες σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητών, ασθενή έλεγχο της παιδαγωγικής επικοινωνίας από τον εκπαιδευτικό (ασθενή περιχάραξη)). Απώτερος σκοπός αυτών των προσπαθειών είναι να καλλιεργήσουν κοινωνικές δεξιότητες στους μαθητές και να καταπολεμήσουν την αποστασιοποίηση και την αποξένωσή τους από το σχολείο ή/και την αντισχολική στάση την οποία πολλοί από αυτούς έχουν αναπτύξει. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του Σχολείου Β, το οποίο υλοποιεί με συστηματικότητα ένα μεγάλο αριθμό εξωσχολικών δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετέχουν πολλοί μαθητές. Αποτέλεσμα αυτού είναι οι εξωσχολικές δραστηριότητες να αποτελούν μια σημαντική μικρο-πολιτική του Σχολείου Β, με την οποία αυτό προσπαθεί να ενσωματώσει τους μαθητές και να βελτιώσει τη φήμη του. Συνεπώς, οι εξωσχολικές δραστηριότητες μετατρέπονται σε στοιχείο της κουλτούρας των Σχολείων και σε βασική διάσταση των σχολικών πλαισίων. Σε κάποιες περιπτώσεις (κυρίως στο Σχολείο Β), κάποιοι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να συνδέσουν τις εξωσχολικές δραστηριότητες με το ΑΠ. Ωστόσο, όπως οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν, οι εξωσχολικές δραστηριότητες ελάχιστα ενισχύουν γνωστικά τους μαθητές.

Όπως ήδη αναφέρθηκε, τα Σχολεία που συμμετέχουν στην έρευνα αναπτύσσουν συνεργασίες με ποικίλους δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς, προκειμένου να προσφέρουν συμβουλευτική υποστήριξη στους μαθητές και τους γονείς τους, να παρέχουν ευκαιρίες δημιουργικής αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου τους, ενίσχυσης του πολιτισμικού κεφαλαίου τους κ.ά. Αυτές οι

συνεργασίες αποτελούν μια πρόκληση για τα Σχολεία, τα οποία προσπαθούν να οριοθετήσουν τη δράση αυτών των φορέων και να κάνουν λιγότερο διαπερατά τα σύνορα μεταξύ του δημόσιου σχολείου και του πολιτισμικού/οικονομικού πεδίου στο οποίο οι συγκεκριμένοι φορείς ανήκουν (βλ. και Τσατσαρώνη κ.ά., 2021).

11.3. Ρυθμιστικός λόγος (regulative discourse) πραγμάτωσης των αναλυτικών προγραμμάτων

11.3.1. Ο ρυθμιστικός λόγος της συμπερίληψης (inclusion)

Η ανάλυση του συνόλου των ερευνητικών δεδομένων αναδεικνύει ότι σε αυτές τις ιδιαίτερα απαιτητικές συνθήκες εργασίας οι εκπαιδευτικοί πραγματώνουν τα ΑΠ της νεοελληνικής γλώσσας κάτω από την επίδραση ενός ισχυρού ρυθμιστικού λόγου (Muller & Hoadley, 2010) ο οποίος συναρθρώνεται γύρω από την ιδέα της συμπερίληψης (inclusion) των μαθητών στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Ο ρυθμιστικός λόγος της συμπερίληψης εκφέρεται με μεγαλύτερη ένταση στα Σχολεία Α, Β και Γ, με τον πιο κοινωνικά μειονεκτικό μαθητικό πληθυσμό, αν και εντοπίζεται σποραδικά και στο Σχολείο Δ. Ο λόγος της συμπερίληψης συναρθρώνεται ως ηγεμονικός στα επίσημα κείμενα των υπερεθνικών φορέων και κατασκευάζεται από αυτούς ως παγκόσμιος σκοπός (Armstrong et al., 2011· Hardy, & Woodcock, 2015). Παράλληλα, αναπλαισιώνεται στα εθνικά και τοπικά πλαίσια με ποικίλα μέσα (μέσω των εθνικών κειμένων εκπαιδευτικής πολιτικής, των μέσων κοινωνικής δικτύωσης κ.ά.) (Slee, 2019) και πραγματώνεται με τρόπους που είναι σε μεγάλο βαθμό αδιερεύνητοι (Ainscow et al., 2006).

Η ανάλυση των δεδομένων που παρήχθησαν από τις κύριες και τις συμπληρωματικές συνεντεύξεις στις οποίες οι εκπαιδευτικοί σχολιάζουν τα κριτήρια με τα οποία αξιολόγησαν συγκεκριμένα μαθητικά κείμενα ανέδειξε ότι ο ρυθμιστικός λόγος της συμπερίληψης επενδύεται με νοήματα που διαφοροποιούνται, τόσο εντός όσο και μεταξύ των τοπικών σχολικών

περιβαλλόντων¹²⁶ (βλ. Armstrong et al., 2011· Dunne, 2009· Graham & Slee, 2008· Hardy & Woodcock, 2015). Αυτά τα νοήματα φαίνεται να κατασκευάζονται από διαφορετικούς και συχνά ετερόκλητους πόρους λόγου. Με βάση τις διαφορετικές κατανοήσεις της συμπερίληψης από τους εκπαιδευτικούς και τους πόρους λόγου από τους οποίους αυτές πηγάζουν, διαμορφώθηκε μια «εμπειρική τυπολογία» (Gulson et al., 2017· Mockler et al., 2021) των λόγων της συμπερίληψης, η οποία

¹²⁶ Ο όρος «συμπερίληψη» («inclusion») δεν εννοιολογείται εύκολα με έναν κοινά αποδεκτό τρόπο. Οι Armstrong, Armstrong και Srandagou (2011) επισημαίνουν ότι η έννοια της συμπερίληψης προσπορίζεται ποικίλα νοήματα και ότι, υπερβαίνοντας τα όρια της κοινωνικής πολιτικής, μετασχηματίζεται σε μια «ευχάριστη ρητορική στην οποία δύσκολα κανείς μπορεί να εναντιωθεί» (σ. 30), παρόλο που «καταλήγει να σημαίνει ταυτοχρόνως τα πάντα και τίποτε» (σ. 31). Η Dunne (2009: 44) επισημαίνει ότι ο όρος αποτελεί μια κοινωνική κατασκευή που έχει καταστεί «κοινή λογική», ένα κλισέ, συχνά κενό νοήματος. Οι Ainscow et al. (2006), προβαίνοντας σε μια εννοιολογική οριοθέτηση της συμπερίληψης, διακρίνουν δύο είδη ορισμών της: έναν περιγραφικό, ο οποίος «αναφέρεται στην ‘ποικιλία’ των τρόπων με τους οποίους η συμπερίληψη χρησιμοποιείται στην πράξη», και έναν «κανονιστικό ορισμό», που «δείχνει τον τρόπο με τον οποίο σκοπεύουμε να χρησιμοποιήσουμε την έννοια και επιθυμούμε να χρησιμοποιείται από άλλους» (σ. 14). Οι ίδιοι ερευνητές προτείνουν επίσης μια πιο σαφή διάκριση των ορισμών της συμπερίληψης: τους πιο «στενούς» (περιορισμένους) και τους ευρύτερους ορισμούς. Οι στενοί ορισμοί αναφέρονται στην προώθηση της συμπερίληψης κάποιων συγκεκριμένων ομάδων μαθητών στην «τυπική» ή «κανονική εκπαίδευση», κυρίως (αλλά όχι αποκλειστικά) των ανάπηρων παιδιών ή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι ευρύτεροι ορισμοί επικεντρώνονται στην ποικιλότητα και στον τρόπο με τον οποίο τα σχολεία ανταποκρίνονται σε αυτή. Σε αυτή τη διάκριση προσθέτουν μια άλλη διάσταση, τους «κατακερματισμένους» («fragmented») ορισμούς, οι οποίοι αναφέρονται σε συγκεκριμένες ομάδες μαθητών, συχνά σε κάθε ομάδα μαθητών που θεωρείται «πρόβλημα». Σύμφωνα με τους ερευνητές, τόσο οι στενοί όσο και οι ευρύτεροι ορισμοί μπορεί να είναι και κατακερματισμένοι.

O Slee (2018: 8) τονίζει ότι η «[σ]υμπεριληπτική εκπαίδευση αναφέρεται στη διασφάλιση και στην εγγύηση του δικαιώματος όλων των παιδιών στην πρόσβαση, την παρουσία, τη συμμετοχή και στην επιτυχία στο τοπικό τους κανονικό σχολείο». O Barton (1997: 233-234, η έμφαση στο πρωτότυπο) παραθέτει έναν πιο αναλυτικό ορισμό της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης:

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με την ανταπόκριση στην ποικιλότητα· σχετίζεται με την ακρόαση ανοίκειων φωνών, με το να είναι (κανείς) ανοιχτός, με το να ενδυναμώνει όλα τα μέλη και να πανηγυρίζει τη «διαφορά» με αξιοπρεπείς τρόπους. Από αυτή την οπτική, ο στόχος δεν είναι να μην αφήσουμε κανέναν εκτός σχολείου. Η εμπειρία της συμπερίληψης συνδέεται με το να μάθουμε να συμβιώνουμε μεταξύ μας. Αυτό εγείρει το ερώτημα ποιος είναι ο σκοπός των σχολείων. Δεν πρέπει αυτά (τα σχολεία) -όπως συμβαίνει με πολλούς ορισμούς της ενσωμάτωσης και της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης- να συνδέονται με την αφομοίωση, στην οποία μια διαδικασία προσαρμογής επιτρέπει στο σχολείο να παραμένει ουσιαστικά αμετάβλητο (Wolfe, 1994, όπ. αναφ. στο Barton, 1997) [...] Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια προσέγγιση των κοινωνικών σχέσεων και συνθηκών από την οπτική των ανθρώπινων δικαιωμάτων [...] [Α]φορά το πώς, το πού και το γιατί και με ποιες συνέπειες εκπαιδεύουμε όλα τα παιδιά.

αναπτύχθηκε εκτενώς στο 7^ο κεφάλαιο της παρούσας μελέτης. Όπως θα αναδειχθεί στη συνέχεια, οι διαφορετικοί λόγοι της συμπερίληψης, ως ρυθμιστικοί της παιδαγωγικής επικοινωνίας, επιδρούν με διαφορετικό τρόπο στον διδακτικό λόγο των σχολικών τάξεων, διαμορφώνοντας διαφορετικές μορφές παιδαγωγικής πρακτικής (βλ. και Κουτσιούρη, 2021· Tsatsaroni & Koutsouri, in press).

11.3.1.1. Η συμπερίληψη ως αφομοίωση

Μια πρώτη κατηγορία λόγων της συμπερίληψης αντανάκλα την κατανόηση της συμπερίληψης ως αφομοίωσης (assimilation) (βλ. Bernstein, 2000· Frandji & Vital, 2016) των μειονοτικών ομάδων από την κυρίαρχη ελληνική ομάδα/κουλτούρα, ή ως ενσωμάτωσης (integration) (βλ. Barton, 1997) σε αυτήν και προσαρμογής στις νόρμες της. Οι συγκεκριμένοι λόγοι απηχούν τον φόβο της κοινωνικής αποδιοργάνωσης η οποία υποτίθεται ότι εγκυμονείται στην εθνοτική και πολιτισμική ανομοιογένεια της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας. Σε αυτή την περίπτωση, η συμπερίληψη γίνεται αντιληπτή ως μέσο ενίσχυσης της κοινωνικής συνοχής. Ενδεικτική αυτού του τρόπου πρόσληψης της συμπερίληψης και κατανόησης του ρόλου του σχολείου στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες είναι η ακόλουθη μαρτυρία της φιλόλογου ΣΓΦ4:

ΣΓΦ4: Αγαπώ το X [το όνομα του Σχολείου Γ]. Είναι καλό το κλίμα και νιώθω ότι προσφέρω εδώ. Αυτό που δίνει αυτό το σχολείο στην Ελλάδα, στην Ελλάδα, στην κοινωνία που θα έχουμε μετά από 20-30 χρόνια... Εδώ πλάθεται αυτή η κοινωνία. Όσο κι αν πλάθεται χοντρά ή δεν ξέρω πώς, αυτό που κάνουμε εμείς εδώ στα σχολεία του Κέντρου, δεν αποτιμάται με τίποτα και πουθενά. Κι αν υπάρχει ισορροπία αργότερα στην Ελλάδα και μια κοινωνική γαλήνη, εξαρτάται αποκλειστικά από αυτό που κάνουμε εμείς εδώ, τώρα. [...] Μιλάμε για ενσωμάτωση, για ισορροπία, για ένταξη. Είχα ακούσει κάποτε από μία συνάδελφο ότι το σχολείο είναι ένας μύλος. Απλά σήμερα αλέθει χοντρά. Κάτι πρέπει να βγάλει ο μύλος. Δε θα παραιτηθούμε. Γιατί, αν χάσουμε το παιχνίδι, και η κοινωνία θα διαλυθεί. Τα παιδιά στον δρόμο, και τελείωσε. (Σχολείο Γ Φιλολόγος 4)

Ωστόσο, αυτή η κατηγορία λόγων της συμπερίληψης δε διακρίνεται από απόλυτη ομοιογένεια. Για παράδειγμα, αν και στον λόγο της εκπαιδευτικού ΣΓΦ4

δεν ανιχνεύονται προσεγγίσεις της κοινωνικής και πολιτισμικής καταγωγής των μαθητών ως αξιολογικά υποδεέστερης, στον λόγο κάποιων άλλων συνεντευξιαζομένων η κοινωνική καταγωγή και η κουλτούρα των μαθητών εκλαμβάνεται ως ελλειμματική. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της Σχολικής Συμβούλου 1, η οποία, περιγράφοντας τις πρακτικές γονεϊκής επιλογής σχολείου στο κέντρο της Αθήνας, χαρακτηρίζει «ντεσπεράντος» τους Έλληνες γονείς που στέλνουν τα παιδιά τους στα δημόσια σχολεία του Κέντρου.

ΣΣ1. Κάποιοι τα πάνε σε ιδιωτικά και κάποιοι ελάχιστοι, οι ντεσπεράντος, τα έχουν αφήσει σε σχολεία της περιοχής. Είναι ένα 2%, είναι οι πιο προβληματικοί. Άλλο θα έχει νοητική στέρηση. Κι αν είναι κάποιος που δεν έχει προβλήματα, θα γίνει προβληματικός. Δεν μπορεί να είναι κανονικός σε ένα τέτοιο περιβάλλον. (Σχολική Σύμβουλος 1)

Στον λόγο της Σχολικής Συμβούλου 1 αποτυπώνεται η κατανόηση της συμπερίληψης ως προσαρμογής προς μια «κανονικότητα» από την οποία αποκλίνουν οι μαθητές των σχολείων του Κέντρου. Όπως παρατηρούν οι Popkewitz και Lindblad (2000: 9) σχετικά με την εκπαίδευση των περιθωριοποιημένων ομάδων στις ΗΠΑ, αν και αυτή η «κανονικότητα» παραμένει ανώνυμη, «όλοι γνωρίζουν για ποιον γίνεται λόγος», δηλαδή ποιες είναι οι «κατηγορίες παιδιών γύρω από τις οποίες η κανονικότητα του παιδιού της πόλης κατασκευάζεται»: στη συγκεκριμένη περίπτωση, μαθητές ελληνικής καταγωγής, μεσαίας τάξης, με καλές επιδόσεις. Παράλληλα, όπως οι ίδιοι ερευνητές επισημαίνουν, «[τ]ο τι κατονομάζεται και το τι παραμένει ανώνυμο είναι αποτέλεσμα της εξουσίας» (ό.π.).

Η αντίληψη ότι η αφομοίωση των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο από την ελληνική κοινωνία καθίσταται αναγκαία είναι εμφανής και στο επόμενο απόσπασμα από τη συνέντευξη με τον Διευθυντή του Σχολείου Γ, ο οποίος περιγράφει τη βίαιη και παραβατική συμπεριφορά κάποιων μαθητών στον σχολικό χώρο (αλλά και τη βίαιη αντιμετώπιση των μαθητών από τους γονείς τους) ως μια πολιτισμική πρακτική που μεταφέρεται από το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών στο σχολείο. Ο Διευθυντής θεωρεί ότι η εξάλειψη αυτών των πρακτικών προϋποθέτει την αποδοχή της ελληνικής κουλτούρας από τους μαθητές και την αφομοίωσή τους από την ελληνική κοινωνία.

ΣΓΔ: *Αυτά, ναι μεν έχουν τελειώσει Δημοτικό εδώ ή έχουν πάει σε κάποιες τάξεις κι έχουν μάθει κάπως την ελληνική γλώσσα, -πολλά την έχουν μάθει και καλά- ωστόσο, άλλη νοοτροπία αντιμετωπίζουν στο σπίτι. Και το «μαθαίνω τη γλώσσα την ελληνική» δε σημαίνει και «αλλάζω νοοτροπία, κουλτούρα». (Σχολείο Γ Διευθυντής)*

Ωστόσο, ο ίδιος ερωτώμενος, στη συνέχεια της συνέντευξής του, φαίνεται να αντιλαμβάνεται τη συμπερίληψη ως εξοικείωση με τη διαφορετικότητα του Άλλου, στο πλαίσιο ενός «ανισότιμου πλουραλισμού»¹²⁷ (Hughes & Kroehler, 2014: 343). Οι αντιφάσεις που εντοπίζονται στον λόγο του συγκεκριμένου δρώντος καταδεικνύουν ότι διαφορετικοί και ενίοτε ανταγωνιστικοί λόγοι της συμπερίληψης συναρθρώνονται στα τοπικά πλαίσια, στους οποίους τα άτομα «τοποθετούν τον εαυτό τους» (Phillips & Jorgensen, 2009: 196) και τους άλλους.

ΣΓΔ: *Η κοινωνικοποίηση που γίνεται εδώ είναι σημαντική. Σας είπα, αυτά τα παιδιά μαθαίνουν ελληνικά, πηγαίνουν σε ελληνικό σχολείο, έχουν (όμως) τη νοοτροπία του σπιτιού τους. Όταν όμως δουλεύουν όλα μαζί στο πρόγραμμα [ενν. στην εξωσχολική δραστηριότητα], αποκτούν ομαδικότητα και κοινωνικοποιούνται. Είναι σημαντικό σαν εμπειρία και σαν κουλτούρα. Να συνεργαστώ εγώ, που είμαι Πακιστανός, με τον άλλον, που είναι Αλβανός. Αυτό θα αναγκαστούν να κάνουν αύριο, μεθαύριο, όταν βγουν έξω από το σχολείο. (Σχολείο Γ Διευθυντής)*

Η συγκεκριμένη προσέγγιση της συμπερίληψης από τον φιλόλογο/τις φιλόλογους συνήθως οδηγεί σε μείωση των γνωστικών απαιτήσεων από τους μαθητές. Παράλληλα, συνδέεται με παιδαγωγικές πρακτικές οι οποίες διαμορφώνονται από τον ισχυρό έλεγχο της παιδαγωγικής επικοινωνίας από τον/την εκπαιδευτικό (ισχυρή περιχάραξη), καθώς και από μια μορφή εσωστρεφούς νοηματικού προσανατολισμού, η οποία απηχεί δομιστικές (μορφοσυντακτικές) προσεγγίσεις της γλωσσικής διδασκαλίας (έμφαση στη διδασκαλία βασικών γνώσεων γραμματικής και συντακτικού). Αυτές οι μορφές γνώσης κρίνονται καταλληλότερες για τις συγκεκριμένες ομάδες μαθητών, ενώ αντίθετα, ανώτερες γλωσσικές δεξιότητες (π.χ. κριτικού γραμματισμού) αποκλείονται ως μορφές γνώσης που δυνητικά θα μπορούσαν να μεταδοθούν και να προσκτηθούν στις

¹²⁷ Βλ. σ. 212, υποσημείωση 93.

συγκεκριμένες τάξεις. Σε αυτό το πλαίσιο παιδαγωγικής επικοινωνίας η ταξινόμηση μεταξύ της σχολικής γνώσης και του κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος των μαθητών είναι συχνά ισχυρή, καθώς οι εκπαιδευτικοί δε φαίνεται να συνδέουν το ΑΠ με τις κοινωνικές και πολιτισμικές εμπειρίες των μαθητών, τις οποίες κρίνουν ως ανεπαρκείς ή/και μη αξιόλογες¹²⁸. Χαρακτηριστικές είναι οι ακόλουθες μαρτυρίες:

ΣΑΦ2: Κάνουμε παραχωρήσεις ως προς τη μάθηση, ούτως ώστε να μάθουν ελληνικά κι αυτά τα παιδιά... Ε, δεν είμαστε ιδιαίτερα αυστηροί. Κι ό,τι μπορούμε κάνουμε, με σκοπό να βρίσκονται στο σχολείο αυτά τα παιδιά και να τελειώσουνε το Γυμνάσιο, τουλάχιστον... [Μ]ε ενδιαφέρει αυτού του είδους ο πληθυσμός να εκπολιτιστεί. (Σχολείο Α Φιλολόγος 2)

Ερευνήτρια: Πιστεύετε ότι θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν τα βιώματα και οι εμπειρίες των μαθητών σας στη σχολική τάξη, με τρόπο αποτελεσματικό για τη μάθησή τους;

ΣΒΦ3: Για τα συγκεκριμένα παιδιά; [...] Όχι ιδιαίτερα αποτελεσματικό, γιατί έχουν πολύ λίγες εμπειρίες. (Σχολείο Β Φιλολόγος 3)

11.3.1.2. Συμπερίληψη και θεραπευτικό ήθος

Μια δεύτερη κατηγορία λόγων που αναδείχθηκε από την ανάλυση των δεδομένων αφορά σε λόγους με καθαρά «θεραπευτικό» χαρακτήρα¹²⁹, οι οποίοι

¹²⁸ Η συγκεκριμένη προσέγγιση της συμπερίληψης υιοθετείται από φιλόλογους στον οποίων την τάξη δεν έγινε παρατήρηση. Κατά συνέπεια, τα συμπεράσματα εξήχθησαν με βάση τις συνεντεύξεις και την αξιολόγηση των μαθητικών κειμένων.

¹²⁹ Πολλοί ερευνητές επισημαίνουν ότι από τη δεκαετία του 1990 και τις αρχές του 21ου αι. στον χώρο της κοινωνικής πολιτικής και της εκπαίδευσης σημειώνεται διεθνώς μια ευδιάκριτη στροφή προς θεραπευτικές πολιτικές και πρακτικές («therapeutic turn») (π.χ. Chriss, 1999· Ecclestone & Brunila, 2015· Nolan, 2017). Πρόκειται για μια μεταστροφή του τρόπου με τον οποίο το κράτος ανταποκρίνεται στα μεγάλα κοινωνικά προβλήματα, καθώς μετακινείται από τιμωρητικές πολιτικές και πρακτικές προς θεραπευτικές, συχνά με απαίτηση των ίδιων των πολιτών (Nolan, 2017). Ο Chriss (1999) ερμηνεύει το θεραπευτικό ήθος ως ανταπόκριση του κράτους στη δυσλειτουργικότητα των σύγχρονων αστικών περιβαλλόντων, τα οποία, προάγοντας τον

επικεντρώνονται στη συναισθηματική υποστήριξη των μαθητών, την ενθάρρυνση και την τόνωση της αυτοεκτίμησής τους. Οι συγκεκριμένοι λόγοι, οι οποίοι απορρέουν από ποικίλους πόρους λόγου (π.χ. από τη λεγόμενη «προοδευτική παιδαγωγική», την ψυχολογία, τις πολιτικές της ταυτότητας) (Ecclestone & Brunila, 2015), φαίνεται να μεταβάλλουν τις επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών, και κατά συνέπεια, τον τρόπο με τον οποίο αυτοί/ές αντιλαμβάνονται την εργασία τους στα συγκεκριμένα περιβάλλοντα. Ενδεικτικό του βαθμού στον οποίο το θεραπευτικό ήθος διαποτίζει τις επαγγελματικές ταυτότητες κάποιων εκπαιδευτικών είναι το ακόλουθο παράθεμα από τη συνέντευξη μιας φιλολόγου του Σχολείου Γ, η οποία δηλώνει, ότι, γι' αυτήν, η συναισθηματική υποστήριξη των μαθητών προηγείται ιεραρχικά της γνωστικής.

ΣΓΦ1: Έχω την άποψη ότι είναι ένα σχολείο-πρόκληση [ενν. το Σχολείο Γ]. Έρχεσαι εδώ να παλέψεις για το καλό των παιδιών, όχι τόσο το μορφωτικό. Για να τους κάνεις ανθρώπους καλούς. Να τους δώσεις στήριξη συναισθηματική. Να σας πω την αλήθεια, δύσκολα πλέον φαντάζομαι τον εαυτό μου σε ένα

ατομικισμό, απειλούν τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, την ανάπτυξη σταθερών δεσμών και εαυτών, και την αυτοεκτίμηση.

Στο πεδίο της εκπαίδευσης, η διάδοση των θεραπευτικών πολιτικών έχει οδηγήσει στην ανάδυση της αποκαλούμενης «θεραπευτικής εκπαίδευσης», ενός φαινομένου με ευρύτερες εκπαιδευτικές, πολιτικές και κοινωνικές συνέπειες (Ecclestone & Brunila, 2015· Wright, 2014). Η έννοια της θεραπευτικής εκπαίδευσης «περιγράφει εκπαιδευτικές ιδέες και πρακτικές οι οποίες αντλούν στοιχεία ευρέως από τις γνώσεις της ψυχολογίας και τις θεραπευτικές επιταγές» (Wright, 2014: 142). Συμπεριλαμβάνει προσεγγίσεις της μάθησης που συνδέονται με την ανάπτυξη προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (π.χ. της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτοεκτίμησης), καθώς και στρατηγικές που εφαρμόζονται στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα για την προώθηση θετικών εκπαιδευτικών εμπειριών, της καλής πνευματικής υγείας και την υποστήριξη νέων ανθρώπων με προβλήματα. Γενικότερα, η θεραπευτική εκπαίδευση

[α]ναφέρεται σε μια συνολική εκπαιδευτική φιλοσοφία η οποία δίνει έμφαση στη σημασία της φροντίδας για τη συναισθηματική και ψυχολογική ζωή, παιδαγωγικών προσεγγίσεων που αποσκοπούν στην ανάπτυξη πιο εντυπωσιακών δραστηριοτήτων στις σχολικές τάξεις, και πρωτοβουλιών ΑΠ που διασφαλίζουν τη συναισθηματική και κοινωνική μάθηση. (Wright, 2014: 142)

Αυτές οι επισημάνσεις είναι ενδιαφέρουσες και θα άξιζε σε μελλοντική εργασία να αντιπαραβληθούν με τον τύπο της «αποκεντρωμένης θεραπευτικής ταυτότητας» («decentred therapeutic identity») που περιγράφεται από τον Bernstein (2000: 65-79), τύπος ο οποίος, ωστόσο, δε θεωρείται από τον Bernstein «δυνατός παίκτης» στην παιδαγωγική αρένα.

σχολείο στο οποίο (τα παιδιά) δεν θα έχουν την ανάγκη να τα αγαπήσω και να τα αγκαλιάσω και να τους πω: «Τι έχεις σήμερα, και είσαι στενοχωρημένο».

Παρά να πηγαίνω, και να ανοίγω τον Όμηρο, και να κάνω ανάλυση.

Ε(ρευνήτρια): Δηλαδή έχετε συνηθίσει σε ένα διαφορετικό πλαίσιο, και έχετε αποκτήσει άλλες....

ΣΓΦ1: Προτεραιότητες.

Ε: Ποια είναι, δηλαδή, η προτεραιότητά σας;

ΣΓΦ1: Να είμαι δίπλα τους [ενν. στους μαθητές].

Ε: Οπότε το ζήτημα της γνώσης δεν είναι τόσο σημαντικό για εσάς;

ΣΓΦ1: Όχι. Ακόμα και στις συμβουλές που τους δίνω: «Κάνε μικρότερη προσπάθεια, θα σε βοηθήσω. Αλλά να είσαι πιο ήσυχος, να προσέχεις, μη μιλάς. (Να ακολουθείς) [τ]ους κανόνες». (Σχολείο Γ Φιλολόγος 1)

Αυτή η προσέγγιση της συμπερίληψης συχνά συνδέεται από τους ερωτώμενους/τις ερωτώμενες με την υποχρεωτικότητα της φοίτησης στο Γυμνάσιο. Σύμφωνα με κάποιους από αυτούς, οι έφηβοι μαθητές πρέπει να παραμένουν στο σχολείο, συχνά ανεξαρτήτως μαθησιακών αποτελεσμάτων, προκειμένου να προστατευθούν από τους κινδύνους που συνεπάγεται μια ενδεχόμενη πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου. Αυτή η αντίληψη αντανακλάται με ευκρίνεια στις απόψεις της Διευθύντριας του Σχολείου Δ σχετικά με τη φοίτηση προσφύγων μαθητών στο Σχολείο της, καθώς και στη μαρτυρία μιας φιλόλογου του ίδιου Σχολείου:

ΣΔΔ. Εγώ θέλω να το πάρω το παιδί. Δεν είμαι της άποψης να μένουν τα παιδιά στον δρόμο. Καλύτερα να είναι στο σχολείο. [...] Αλλά όλοι (οι γονείς) μου λένε αυτό το πράγμα: «Εντάξει, ας μην τα πάει καλά στα μαθήματα. Ας μείνει και μια χρονιά». Δεν τους νοιάζει. Θα μάθει σιγά-σιγά τη γλώσσα και θα προσαρμοστεί. Απλά, να κοινωνικοποιηθεί με τα υπόλοιπα παιδιά, να μην είναι μόνο του. (Σχολείο Δ Διευθύντρια)

ΣΔΦ4: Ξέρετε τι υπάρχει εδώ απέξω; Από εμπόρους [ενν. ναρκωτικών] [...] Εγώ το παιδί δεν το αφήνω στο δρόμο. [...] Καλύτερα να πάρει ένα απολυτήριο Γυμνασίου, που είναι υποχρεωτική εκπαίδευση, να πάει σε μια σχολούλα. [...] Δε βγάζεις ένα παιδί 14 χρονών στον δρόμο. Το κρατάς μέσα

στο σχολικό περιβάλλον. Εδώ είναι η ομάδα τους, η κοινωνία τους. (Σχολείο Δ Φιλολόγος 4)

Όπως αναδείχθηκε στο 10^ο κεφάλαιο, το θεραπευτικό ήθος διαμορφώνει τα κριτήρια αξιολόγησης των περισσότερων εκπαιδευτικών, ακόμη και αυτών που στις κύριες συνεντεύξεις τους δεν εξέφεραν θεραπευτικούς λόγους. Στην επόμενη μαρτυρία η φιλόλογος ΣΒΦ3 περιγράφει την επιείκεια με την οποία οι εκπαιδευτικοί των συγκεκριμένων σχολείων αξιολογούν τις μαθητικές επιδόσεις, καθώς και τη στάση των Σχολικών Συμβούλων σχετικά με αυτό το ζήτημα.

ΣΒΦ3: Είμαστε, είμαστε (επιεικείς στη βαθμολόγηση). Γιατί λέμε ότι το Γυμνάσιο είναι υποχρεωτική εκπαίδευση. Είναι προτιμότερο τα παιδιά να βρίσκονται στο σχολείο, παρά στους δρόμους και να αλητεύουνε κ.λπ., και να εκτίθενται σε διάφορους κινδύνους.

Ερευνήτρια: Αυτά σας τα λένε και οι Σχολικοί Σύμβουλοι;

ΣΒΦ3: Στο παρελθόν τα λέγανε πιο έντονα. Τώρα πια δεν το συζητάμε καθόλου το θέμα. Το θεωρούνε δεδομένο. (Σχολείο Β Φιλολόγος 3)

Παράλληλα, το θεραπευτικό ήθος φαίνεται να διαπερνά και τα κριτήρια αξιολόγησης της συμπεριφοράς των μαθητών, καθώς κάποιοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι αξιολογούν με μεγαλύτερη επιείκεια μαθητές που παράγουν αποδεκτά κείμενα συμπεριφοράς (ρυθμιστικά σχολικά κείμενα) (Singh, 2002). Αυτό το εύρημα εγείρει εύλογο προβληματισμό για το κατά πόσο οι θεραπευτικές πρακτικές αξιολόγησης μετατρέπονται σε μέσο πειθάρχησης και «θεραπευτικής διακυβέρνησης» των μαθητών/τριών στα συγκεκριμένα περιβάλλοντα¹³⁰ (Ecclestone & Lewis, 2014: 198).

¹³⁰ Η έμφαση στα συναισθήματα του μαθητή και στην ατομικότητά του παραπέμπει στην έννοια της «ποιμαντικής φροντίδας» («pastoral care») η οποία διέκρινε τον τύπο του δευτεροβάθμιου σχολείου που επικράτησε στην Αγγλία από τη δεκαετία του 1960 και ονομάστηκε «comprehensive school». Η Power (1991: 193) θεωρεί ότι η ποιμαντική φροντίδα «είναι μια πολύ συνηθισμένη, αν όχι καθολική, κατηγορία παροχής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», η οποία εστιάζεται στις «συναισθηματικές πτυχές» του μαθητή, όπως αυτές αντιτίθενται στις γνωστικές. Η ερευνήτρια, προσπαθώντας να συνδέσει τη συγκεκριμένη εξέλιξη με «την οργάνωση του σχολείου και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο» (σ. 195), υποστηρίζει ότι «ο λόγος της ποιμαντικής φροντίδας, με την έμφασή του στην ατομικότητα, παρείχε το όχημα για μια οργανωτική αρχή (του ΑΠ) η οποία στηρίζεται σε μια ατομική διαφοροποίηση». Η ερευνήτρια υπογραμμίζει ότι ουσιαστικά «η ποιμαντική φροντίδα επέτρεψε στην ‘ακαδημαϊκή’ στρωματοποίηση να συνεχιστεί και να επιβιώσει εντός του ‘comprehensive school’» (σ. 206).

Η διαπεραστικότητα του θεραπευτικού ήθους αποτυπώνεται και στον τρόπο με τον οποίο κάποιες φιλόλογοι αντιλαμβάνονται το πρότυπο του/της «καλού/ής φιλόλογου/εκπαιδευτικού». Χαρακτηριστική είναι η μαρτυρία της φιλόλογου ΣΒΦ1, η οποία περιγράφει τον/την «καλό/ή φιλόλογο» ως αυτόν/ήν που «καταγράφει» τα προβλήματα των μαθητών και ανταποκρίνεται σε αυτά.

ΣΒΦ2: Βέβαια αυτός που δίνει πολύ θάρρος στα παιδιά και αφουγκράζεται και τα προβλήματα, τις δυσκολίες και πολλά άλλα. Και θεωρώ ότι ο φιλόλογος και ο δάσκαλος γενικότερα δεν μπορεί να αντικατασταθεί από τον ψυχολόγο ούτε από τον κοινωνικό λειτουργό. Ο δάσκαλος θα είναι ο καταγραφέας των προβλημάτων, κι εκείνος που θα έρχεται να τα λύνει θα είναι ο ειδικός. Ο φιλόλογος που είναι πολλές ώρες με τα παιδιά είναι αυτός που δίνει διεξόδους στα παιδιά. [...] Να υποστηρίζεται ο δάσκαλος, [...] όχι τα παιδιά. (Σχολείο Β Φιλόλογος 2)

Στον λόγο της φιλόλογου αποκαλύπτεται η διαπερατότητα των συνόρων μεταξύ του πεδίου της εκπαίδευσης και αυτού της ψυχολογίας, καθώς και ο ανταγωνισμός μεταξύ των δρώντων που ανήκουν σε αυτά τα δύο πεδία (των εκπαιδευτικών και των «ειδικών» στα συναισθηματικά/ψυχολογικά προβλήματα των μαθητών). Διαφαίνεται ακόμη ένας άτυπος καταμερισμός εργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων στα σχολεία (βλ. Hoadley & Galant, 2016), καθώς ο φιλόλογος, «που είναι πολλές ώρες με τα παιδιά», φαίνεται να επιφορτίζεται με το έργο της συναισθηματικής υποστήριξης των μαθητών.

Ένα ακόμη θέμα που αναδύεται από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, αν και όχι με ιδιαίτερη ένταση (το οποίο, ωστόσο, ουσιαστικά παραμένει αναπάντητο στην παρούσα έρευνα, καθώς θα απαιτούσε συστηματική και στοχευμένη διερεύνηση), είναι ο βαθμός στον οποίο το φύλο των φιλόλογων που συμμετέχουν στην έρευνα συνδέεται με την ανάπτυξη θεραπευτικών πρακτικών (από τους 20 συμμετέχοντες οι 19 είναι γυναίκες). Ενδεικτική είναι η παρακάτω άποψη της φιλόλογου ΣΔΦ4, η οποία αντιλαμβάνεται ως εγγενή του γυναικείου φύλου την επιείκεια με την οποία οι γυναίκες φιλόλογοι αξιολογούν τις μαθητικές επιδόσεις, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων. Η εκπαιδευτικός συνδέει ακόμη τις χαλαρές περιχαράξεις στην παιδαγωγική επικοινωνία με τους μαθητές, με τη μητρότητας ως διακριτικό χαρακτηριστικό του

γυναικείου φύλου («Είναι πιο 'μαμάδες'»). Στον λόγο της λανθάνει εσωτερικευμένος ο έμφυλος κοινωνικός καταμερισμός εργασίας.

ΣΔΦ4: Οι φιλόλογοι είναι πιο κοντά (στους μαθητές). Δεν είναι τόσο σκληροί. Είναι πιο «μαμάδες». Είμαστε και γυναίκες. (Σχολείο Δ Φιλόλογος 4).

Η μαρτυρία της εκπαιδευτικού ΣΔΦ4 αναδεικνύει την έμφυλη διάσταση της πραγμάτωση των πολιτικών, ένα ζήτημα γύρω από το οποίο παρατηρείται «σιωπή» στη σχετική βιβλιογραφία (Singh, Pini, & Glasswell, 2016: 431)¹³¹.

Ωστόσο, η έμφαση στη συναισθηματική υποστήριξη των μαθητών και η υποβάθμιση των γνωστικών στόχων του σχολείου δημιουργεί διλήμματα και εσωτερικές συγκρούσεις στους/στις εκπαιδευτικούς, καθώς το θεραπευτικό ήθος συχνά αντιβαίνει στις επαγγελματικές αρχές και δεσμεύσεις τους. Χαρακτηριστική είναι η μαρτυρία μιας εκπαιδευτικού του Σχολείου Α, η οποία, συνειδητοποιώντας ότι οι θεραπευτικές πρακτικές αναπαράγουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες, οδηγείται σε έντονο προβληματισμό. Στον λόγο της, ωστόσο, ανιχνεύονται αντιφάσεις, καθώς η εκπαιδευτικός φαίνεται άλλοτε να αντιστέκεται στον αναπαραγωγικό ρόλο του σχολείου, και άλλοτε να αποδέχεται την αυθαίρετη και κοινωνικά κατασκευασμένη διαίρεση των μαθητών σε αυτούς «που είναι για σχολείο» και σε αυτούς «που δεν είναι για σχολείο».

ΣΑΦ1: Για όλα συζητάμε. Για το αν θα πρέπει να προτάξουμε ότι αυτά τα παιδιά έχουν τόσα προβλήματα, [...] εάν θα πρέπει να προτάξουμε αυτό και να δούμε πιο επιεικώς ότι δεν κάνουν τίποτε. Εάν θα πούμε «δεν είμαστε ψυχολόγοι εμείς, βρε παιδιά, εμείς είμαστε δάσκαλοι». [...] Σου λέει τώρα: «Αυτά δεν έχουν να φάνε, θα του μάθω εγώ τώρα να κλίνει τον Παρακείμενο»; Από την άλλη λες

¹³¹ Οι ελάχιστες έρευνες που εξετάζουν αυτό το ζήτημα έχουν αναδείξει ότι οι παγκόσμιες πολιτικές που πραγματώθηκαν στα τοπικά πλαίσια από γυναίκες είχαν έμφυλη διάσταση. Πιο συγκεκριμένα, οι Singh et al. (2016: 8), μελετώντας την έμφυλη διάσταση της πραγμάτωσης πολιτικών που διαπνέονται από το πνεύμα της επιτελεσματικότητας και της λογοδοσίας σε σχολεία φτωχών κοινοτήτων της Αυστραλίας, ανιχνεύουν στον λόγο των γυναικών που πλειοψηφικά στελεχώνουν την εκπαιδευτική διοίκηση «μια ισχυρή δέσμευση για συμπερίληψη και συνεργασία, παράλληλα με την αξιολόγηση της διαφοράς και της ποικιλότητας» (σ. 8). Οι ερευνητές συνδέουν τους συγκεκριμένους λόγους με τη μορφή εργασίας που επιτελούν οι ερωτώμενες, η οποία είναι κατά ένα μεγάλο μέρος «συναισθηματική, εργασία αμοιβαιότητας και φροντίδας, την οποία παραδοσιακά αναλαμβάνουν γυναίκες ως αμειβόμενη ή μη αμειβόμενη εργασία» (σ. 10). Πρόκειται για «γυναικείους λόγους» του διοικητισμού οι οποίοι ενσωματώνονται στον ρυθμιστικό λόγο των αρχών του κοινωνικού κράτους, ο οποίος περιστρέφεται γύρω από την έννοια της «φροντίδας, της συνεργασίας και της εμπιστοσύνης των σχέσεων» (σ. 15).

όμως, άμα μάθει να κλίνει τον Παρακείμενο, θα πάει και παραπέρα, να μορφωθεί να προχωρήσει. Δηλαδή, φάυλος κύκλος. [...] Το ζήτημα είναι μόνο να φύγει από εδώ; Πώς θα φύγει, τυφλός; [...] (Ακολουθώ αργό ρυθμό διδασκαλίας), [γ]ιατί μου έχει μείνει το παλιό: «να μάθουν όλοι». Δεν μπορούν να μάθουν όλοι. Αυτό τώρα το έχω πάρει χαμπάρι. 1000/100. Έχω πλέον αποενεχοποιηθεί. Δεν μπορούν να μάθουν όλοι. Δεν φταίω εγώ γι' αυτό. [...] Γιατί έχουν χίλια προβλήματα, γιατί δεν τους ενδιαφέρει, γιατί ίσως και από το σπίτι τους δε το θεωρούν σπουδαίο το να βγάλει το παιδί το σχολείο, γιατί σκέφτονται ότι μπορούν να βγάλουν λεφτά με χίλιους τρόπους παρά με τα γράμματα, για διάφορους λόγους. Γιατί είναι παιδιά που δεν είναι για σχολείο. Δεν ξέρω πώς αλλιώς να το πω. (Σχολείο Α Φιλολόγος 1)

Οι θεραπευτικές πρακτικές της συμπερίληψης συνδέονται συχνά με παιδαγωγικές πρακτικές που διακρίνονται από τον ισχυρό έλεγχο της παιδαγωγικής επικοινωνίας από τον εκπαιδευτικό (ισχυρή περιχάραξη), προκειμένου οι μαθητές να παραμείνουν «κυβερνήσιμοι» («governable»). Συνεπάγονται επίσης μειωμένες γνωστικές απαιτήσεις των εκπαιδευτικών από τους μαθητές, καθώς και την καλλιέργεια μορφών γνώσης που είναι εξαρτημένη από το τοπικό πλαίσιο (οριζόντιος λόγος). Οι εκπαιδευτικοί νομιμοποιούν τις συγκεκριμένες επιλογές με το επιχείρημα ότι η ανάπτυξη ανώτερων γλωσσικών δεξιοτήτων (π.χ. της κριτικής προσέγγισης των κειμένων) είναι ανέφικτη στα συγκεκριμένα περιβάλλοντα. Όπως αναδείχθηκε από τις παρατηρήσεις στη σχολική τάξη, οι συγκεκριμένες μορφές πρακτικής συνδέονται επίσης με μια έμφαση σε μορφοσυντακτικές προσεγγίσεις της γλωσσικής διδασκαλίας και με την αμφισβήτηση της αποτελεσματικότητας των επικοινωνιακών προσεγγίσεων της στις οποίες βασίζονται τα ΑΠ. Οι συγκεκριμένες μορφές γνώσης (γραμματικής και συντακτικού) θεωρούνται πιο κατάλληλες για τη γλωσσική ενδυνάμωση των συγκεκριμένων μαθητών.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να σημειωθεί ότι δεν υποστηρίζεται κάποια ντετερμινιστική σχέση μεταξύ των λόγων της συμπερίληψης που παρουσιάστηκαν (συμπερίληψης ως αφομοίωσης και συμπερίληψης ως συναισθηματικής υποστήριξης των μαθητών) και των δομιστικών προσεγγίσεων της γλωσσικής διδασκαλίας που συχνά παρατηρούνται στη σχολική τάξη. Η συγκεκριμένη κατανόηση της γλωσσικής διδασκαλίας συνδέεται επίσης με εδραιωμένες επαγγελματικές πρακτικές των φιλολόγων (Κουτσογιάννης, 2010α· Κουτσογιάννης

κ.ά., 2018). Όπως ο Κουτσογιάννη (2010α) σημειώνει, οι δομιστικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος, οι οποίες επικράτησαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για μεγάλο χρονικό διάστημα, εδραίωσαν συγκεκριμένες επαγγελματικές πρακτικές. Η δομιστική προσέγγιση σε μεγάλο βαθμό απορρέει επίσης από τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας (Κουτσογιάννης κ.ά., 2018).

Η συγκεκριμένη προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας θα μπορούσε επίσης να συσχετιστεί με μια παλαιότερη μορφή παιδαγωγικής πρακτικής η οποία δεν εισάγει στο εσωτερικό του πεδίου της γλωσσικής διδασκαλίας, αλλά σχετίζεται με μια παρωχημένη προσέγγιση του ΑΠ της γλωσσικής διδασκαλίας ως «κώδικα συλλογής» (Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2001: 146). Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, η διδασκαλία της γραμματικής, του συντακτικού, η «Έκθεση» κ.ά. αποτελούσαν διακριτά μέρη του ΑΠ. Αντίθετα, τα σύγχρονα ΑΠ τα οποία εισάγουν την επικοινωνιακή διάσταση της διδασκαλίας της γλώσσας θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν μερικώς «συγχωνευμένοι κώδικες» (ό.π.), με την έννοια ότι η διδασκαλία των μορφοσυντακτικών φαινομένων προσεγγίζεται λειτουργικά, δηλαδή στο πλαίσιο συγκεκριμένων κειμένων και επικοινωνιακών περιστάσεων. Ωστόσο, κατάλοιπα του παλαιότερου τρόπου προσέγγισης της διδασκαλίας της γλώσσας φαίνεται ότι επιβιώνουν έως σήμερα στο ελληνικό σχολείο.

Ενδεικτική είναι η μαρτυρία της φιλόλογου ΣΓΦ1, η οποία αμφισβητεί ρητά τις επικοινωνιακές προσεγγίσεις της διδασκαλίας της Γλώσσας, προκρίνοντας μια παραδοσιακή δομιστική προσέγγισή της, την οποία θεωρεί πιο «κατάλληλη» για το συγκεκριμένο πλαίσιο (ή ένα ΑΠ για τη γλωσσική διδασκαλία που αποτελεί «κώδικα συλλογής»).

ΣΓΦ1: *Έχοντας μπει πλέον σε αυτό το επικοινωνιακό πλαίσιο, επικοινωνιακό πλαίσιο, επικοινωνιακό πλαίσιο ...Πού είναι η γραμματική και πού είναι το συντακτικό; Έχουν χαθεί πιστεύω. Πού είναι να γράψω, να γράψω; Πώς γράφεται το ρήμα; Το «δανείζω» γράφεται με «ει». Σε όλους τους χρόνους. Μη μου το γράφεις με «ι». Θέλει εξάσκηση. Κι αργότερα, πάμε και στο επικοινωνιακό πλαίσιο...». Δεν είναι όλα προφορικά ή sms. Θέλει και γράψιμο. Θέλει και «Στίβω το κεφάλι μου να βρω πού είναι το υποκείμενο και πού κρύβεται το κατηγορούμενο». Θέλω να βρω εάν εδώ το ρήμα είναι*

συνδετικό ή δεν είναι. Πού θα το βρω; Μόνο στο επικοινωνιακό πλαίσιο; Χαιρετίσματα! Τι, επειδή μιλάω; Μιλάω. Ε, και; (Σχολείο Γ Φιλολόγος 1)

Η αμφισβήτηση των επικοινωνικών προσεγγίσεων της γλωσσικής διδασκαλίας ως κατάλληλων για τα συγκεκριμένα σχολικά περιβάλλοντα αποτυπώνεται και στον λόγο της Σχολικής Συμβούλου 2. Το ακόλουθο απόσπασμα από τη συνέντευξή της αναδεικνύει ότι οι πραγματώσεις των ΑΠ διαμεσολαβούνται από ποικίλες «μεταφράσεις» των ΑΠ από δρώντες που λειτουργούν σε διαφορετικά επίπεδα της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης (στη συγκεκριμένη περίπτωση στο μεσο-επίπεδο).

ΣΣ2. Και νομίζω ότι, αν άλλαζε τεχνική το όλον, αν λειτουργούσαμε με πιο... ίσως περισσότερο παραδοσιακά και λιγότερο μοντέρνα: «Μάθε αυτό, ξαναπές το, ξανακλίντο, μίλα, μίλα, μίλα, φτιάξε προτάσεις». Με έναν άλλο τρόπο, Εντάξει σας είπα: όχι μοντέρνο πια. Ή ίσως πρέπει να ξαναγυρίσουμε πίσω στο παραδοσιακό κομμάτι της μάθησης της Γλώσσας. Ή σε συνδυασμό. Μαθαίνω – ή όπως μαθαίνουν την ξένη γλώσσα πολύ καλά-. Γιατί, όπου διδάσκουν μια ξένη γλώσσα, εξακολουθούν να τη δίνουν με κανόνες. Αυτοί στα ελληνικά δε δίνονται. [...] Γενικά μιλάω, αλλά για το Κέντρο ακόμα περισσότερο. (Σχολική Σύμβουλος 2)

Ο λόγος της εκπαιδευτικού ΣΓΦ1 και της Σχολικής Συμβούλου 2 επιβεβαιώνει ότι οι παραδοσιακές προσεγγίσεις της γλωσσικής διδασκαλίας δεν αναθεωρούνται ούτε αμφισβητούνται στα συγκεκριμένα σχολικά περιβάλλοντα. Αντίθετα, νομιμοποιούνται ως οι πιο αποτελεσματικές πρακτικές για τη γλωσσική διδασκαλία των μαθητών στα «σχολεία του Κέντρου». Συνεπώς, υποστηρίζεται ότι οι ερμηνευτικές κατανοήσεις των σχολικών περιβαλλόντων (κυρίως του τι σημαίνει να διδάσκει και να διδάσκεται κανείς το μάθημα της Γλώσσας στα συγκεκριμένα Σχολεία) αποτελούν μια σημαντική διάσταση των τοπικών σχολικών πλαισίων, η οποία επιδρά σε μεγάλο βαθμό στις πραγματώσεις των ΑΠ.

11.3.1.3. Η συμπερίληψη ως αναγνώριση της διαφορετικότητας και ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών στις εκπαιδευτικές διαδικασίες

Μια τρίτη κατηγορία λόγων της συμπερίληψης εστιάζεται στην αναγνώριση και την αποδοχή της ετερότητας στο πλαίσιο ενός «ισότιμου πλουραλισμού»¹³². Πρόκειται για λόγους που συχνά συνοδεύονται από προσπάθειες για ενίσχυση της αντιπροσώπευσης, της «φωνής» και της συμμετοχής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Οι συγκεκριμένοι λόγοι πηγάζουν κυρίως από τις πολιτικές της αναγνώρισης της ταυτότητας και της διαφορετικότητας ομάδων που διαφοροποιούνται από την κυρίαρχη/τις κυρίαρχες ομάδα/ομάδες ως προς την εθνικότητα, τη φυλή, τη σεξουαλικότητα και το φύλο. Αυτές οι πολιτικές κερδίζουν διαρκώς έδαφος στο ευρύτερο πολιτικό και δημόσιο πεδίο από τις δεκαετίες του 1970 και 1980 (Brunila & Rossi, 2018· Fraser, 1999, 2000· Power, 2012). Οι συγκεκριμένοι λόγοι επανασυναρθρώνονται στο τοπικό επίπεδο των σχολείων και εκφέρονται από κάποιους/ες εκπαιδευτικούς με μεγαλύτερη ή μικρότερη ένταση. Η προσέγγιση της συμπερίληψης ως αναγνώρισης της ταυτότητας και της διαφορετικότητας εντοπίζεται πιο έντονα στο Σχολείο Β, το οποίο έχει μια μακρά παράδοση στην υποδοχή μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο (ήταν από τα πρώτα σχολεία του Κέντρου στα οποία φοίτησαν μαθητές-μετανάστες κατά τη δεκαετία του 1990). Χαρακτηριστικό είναι το ακόλουθο απόσπασμα από τη συνέντευξη της Διευθύντριας του Σχολείου Β (που συμμετέχει στην έρευνα και ως φιλόλογος), στο οποίο ανιχνεύονται οι λόγοι της αναγνώρισης της διαφορετικότητας των μαθητών στο ιδιαίτερα πολυπολιτισμικό Σχολείο Β.

ΣΒΔ: Για τα παιδιά, αυτά που έχουν την Ελλάδα πρώτη κι αυτά που την έχουν δεύτερη πατρίδα, είναι σημαντικό το σχολείο να αποκτήσει μια λιγότερο εθνοκεντρική προσέγγιση, να εντάσσει τα παιδιά σε δραστηριότητες, να βρίσκει αυτά που τα συνδέουν: την αγάπη τους για τη μουσική, τον αθλητισμό, την τέχνη και τα λοιπά. Και όχι αυτά που τα χωρίζουν. [...] Τους είπα: «Ξέρετε, των περισσότερων οι γονείς δεν είναι από εδώ». Λένε: «Όχι, κυρία, εμείς από εδώ είμαστε». Λέω: «Να το κάνουμε (ως εξής): Πόσων οι

¹³² Βλ. σ. 213, υποσημείωση 94.

γονείς γεννήθηκαν σε άλλη χώρα ή σε άλλο μέρος;». Σήκωσα πρώτη εγώ το χέρι μου. Οπότε ξεθάρρεψαν και σήκωσαν κι αυτά το χέρι τους. «Κυρία», με ρωτάνε. «Κι εσείς είστε από αλλού;». «Οι γονείς μου» λέω «δεν έχουν γεννηθεί στην Αθήνα». Κάπως έτσι το έφερα για εσωτερικούς και εξωτερικούς μετανάστες, για εσωτερική, εξωτερική μετανάστευση και προσφυγιά. (Σχολείο Β Διευθύντρια/Φιλολόγος 5)

Ο λόγος της αναγνώρισης της διαφορετικότητας των μαθητών εκφέρεται με ιδιαίτερη ένταση από μια ακόμη φιλόλογο του Σχολείου Β, η οποία στο παρελθόν είχε συμμετάσχει σε προγράμματα διδασκαλίας μεταναστών και παλινοστούτων μαθητών, καθώς και σε προγράμματα παραγωγής σχετικού εκπαιδευτικού υλικού. Το στοιχείο αυτό καταδεικνύει την ποικιλότητα των πόρων λόγου που καθίστανται προσβάσιμοι για τους εκπαιδευτικούς στη σύγχρονη Καθολικά Παιδαγωγημένη Κοινωνία (Bernstein, 2000, 2001a) και τον βαθμό στον οποίο αυτοί οι λόγοι διαμορφώνουν τις κατανοήσεις των τοπικών περιβαλλόντων.

ΣΒΦ2: *Μου αρέσει το Κέντρο. Όπου υπάρχει ανομοιογένεια υπάρχει φλόγα, φλόγα, η οποία οδηγεί σε πολλά πράγματα. [...] Και πιστεύω φλόγα για πολλά πράγματα. Και ίσως το X [σημ. το όνομα του Σχολείου Β] να είναι πιθανόν φλόγα στην περιοχή. Μήπως είναι το καζάνι που μπορεί να αναδείξει πολλά πράγματα, σπουδαίους πολιτισμούς μέσα. Η σύνθεση κάνει το σπουδαίο, η σύνθεση και η διαφορετικότητα. [...] Ναι, (οι μαθητές) μιλάνε πολύ (για τη χώρα τους). Δεν ντρέπονται ποτέ, γιατί τους το έχω περάσει αυτό: «Κάθε χώρα έχει τον πολιτισμό της, την ιστορική της αξία, έχει συμβάλει στον παγκόσμιο πολιτισμό. Δε θα ξεχάσετε ποτέ τη γλώσσα σας». Τους το ζητάω: «Δε θα ντρέπεστε να μιλάτε μεταξύ σας στη γλώσσα σας». (Σχολείο Β Φιλολόγος 2)*

Ο λόγος της αναγνώρισης της ταυτότητας των μαθητών και της ενίσχυσης της συμμετοχής τους στις εκπαιδευτικές διαδικασίες εντοπίζεται επίσης στις συνεντεύξεις κάποιων εκπαιδευτικών του Σχολείου Γ. Ενδεικτικά είναι τα ακόλουθα παραδείγματα:

ΣΓΦ5: *«Μην ξεχάσεις τη μητρική σου γλώσσα ποτέ». Αυτό τους το λέω συνέχεια, συνέχεια... Να μην αφήσουν το σχολείο όπου τυχόν πάνε τα Σάββατα. Εγώ το ενισχύω. Εγώ είμαι υπέρ της χώρας από την οποία*

προέρχονται και της γλώσσας που μιλάνε. Πάρα πολύ. (Σχολείο Γ Φιλολόγος 5)

ΣΓΦ3: Εγώ έχω ως βασική αρχή να μιλάνε όλα τα παιδιά, είτε στην εξέταση είτε στην παράδοση. Κάτι να πούνε. Σωστό λάθος, δε με πειράζει, αλλά κάτι να πούνε. (Σχολείο Γ Φιλολόγος 3/Υποδιευθύντρια)

Οι συγκεκριμένοι λόγοι της συμπερίληψης συνδέονται με παιδαγωγικές πρακτικές οι οποίες ενισχύουν τη συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και διευκολύνουν την πρόσβασή τους σε μορφές γνώσης με τις οποίες οι ίδιοι δεν είναι εξοικειωμένοι από το οικογενειακό και πολιτισμικό περιβάλλον τους (περισσότερο ή λιγότερο επιτυχημένα). Πρόκειται για μορφές πρακτικής με εσωστρεφή νοηματικό προσανατολισμό, με τις οποίες επιχειρείται η καλλιέργεια ενός επεξεργασμένου γλωσσικού κώδικα, η εξοικείωση των μαθητών με τη μεταγλώσσα της Γλωσσολογίας, καθώς και η καλλιέργεια κάποιων ανώτερων δεξιοτήτων (π.χ. καλλιέργεια της κριτικής σκέψης μέσω της αιτιολόγησης μιας κρίσης/της ανάπτυξης επιχειρηματολογίας). Ενδεικτική του τρόπου με τον οποίο οι λόγοι της αναγνώρισης διαμορφώνουν την επιλογή των συγκεκριμένων μορφών γνώσης είναι το ακόλουθο απόσπασμα από τη συνέντευξη της φιλόλογου ΣΒΦ2, στη συνέντευξή της οποίας εντοπίζονται οι λόγοι της αναγνώρισης¹³³.

ΣΒΦ2: Ποτέ δε θα επέλεγα ένα κείμενο μαγειρικής. Ποτέ. [...] Γιατί θεωρώ ότι υπάρχουν τόσα κείμενα, τόσα κείμενα λόγιου λόγου, τόσα κείμενα δόκιμα, με τα οποία μπορούν τα παιδιά να μάθουν και τον δόκιμο λόγο. Τη μαγειρική θα την μάθουν από την τηλεόραση. Γιατί εγώ πρέπει να τους το διδάξω στην τάξη αυτό; Εγώ δε τα χρησιμοποιώ αυτά τα κείμενα. Νομίζω ότι δεν έχουν κανένα όφελος. [...] Εκτός αν υπάρχει ένα γραμματικό φαινόμενο που πρέπει υποχρεωτικά να το... Ή να το διαβάσω ως ανάγνωση. Έτσι, για το ανάλαφρο. Αλλά εγώ δεν μπορώ να διδάξω το ανάλαφρο. (Σχολείο Β Φιλολόγος 2)

Οι παρατηρήσεις στη σχολική τάξη αναδεικνύουν ότι συχνά η προσπάθεια των εκπαιδευτικών να καλλιεργήσουν «ισχυρές» μορφές γνώσης (Wheelahan,

¹³³ Σημειώνεται ότι δεν έγιναν παρατηρήσεις στη σχολική τάξη της συγκεκριμένης φιλόλογου, οι οποίες θα συμπλήρωναν την εικόνα των πρακτικών που αυτή αναπτύσσει.

2010· Young, 2013) πραγματοποιείται μέσω πρακτικών που διαμορφώνονται από τις κυμαινόμενες τιμές της ταξινόμησης μεταξύ της σχολικής και εξωσχολικής γνώσης (ασθενείς έως ισχυρές). Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να αξιοποιήσουν τις εξωσχολικές (γλωσσικές) εμπειρίες και τα πολιτισμικά βιώματα των μαθητών, προκειμένου να διευκολύνουν την πρόσβασή τους στην επίσημη γλωσσική γνώση.

Παράλληλα, για να ενισχύσουν τη συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν μια έντονη αλληλεπίδραση με τους μαθητές, την οποία ωστόσο ελέγχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί (ισχυρή περιχάραξη). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι δεν παρατηρείται αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, γεγονός που μπορεί να αποδοθεί στη χρήση μεθόδων διδασκαλίας που θεωρούνται παραδοσιακές/δασκαλοκεντρικές.

Ωστόσο, οι λόγοι που συναρθρώνονται γύρω από την ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και την αναγνώριση της ετερότητάς τους δε διαμορφώνουν πάντα πρακτικές οι οποίες θα διευκόλυναν την πρόσβαση στη γνώση των ΑΠ και θα ενίσχυαν γνωστικά τους μαθητές. Αντίθετα, κάποιες παρατηρήσεις στη σχολική τάξη ανέδειξαν ότι η προσπάθεια των εκπαιδευτικών να κινητοποιήσουν τους μαθητές και να ενισχύσουν τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία κάποιες φορές εξαντλείται σε συζητήσεις (ανταλλαγή εμπειριών και αφηγήσεων) οι οποίες δεν επικεντρώνονται στους μαθησιακούς στόχους των ΑΠ. Άλλοτε πάλι η συμμετοχή των μαθητών περιορίζεται σε ειρωνικά σχόλια και ασύνδετες με τη μαθησιακή διαδικασία παρεμβάσεις, τις οποίες συχνά οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να διαχειριστούν, επαναπροσανατολίζοντας τους μαθητές προς τους επιδιωκόμενους μαθησιακούς στόχους. Η συγκεκριμένη παρατήρηση συνδέεται με τα ευρήματα μιας έρευνας της Bautier (2012: 112-113) σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Γαλλίας, η οποία καταγράφει την κυριαρχία ενός συγκεκριμένου «γένους λόγου» («discursive genre») στις σχολικές τάξεις. Πρόκειται για μια μορφή λόγου που δίνει έμφαση στην προώθηση της «ισότιμης συμμετοχής και συναλλαγής». Ωστόσο, όπως η Bautier (ό.π.) παρατηρεί,

[Σ]τις «φλύαρες» τάξεις, όπου οι μαθητές παρεμβαίνουν σε όλη τη διάρκεια των μαθημάτων και συζητούν σχετικά με την εργασία που βρίσκεται σε εξέλιξη και στις οποίες ο εκπαιδευτικός εκφράζει τη γνώμη του δυνατά σε

κάθε παιδί (και γι' αυτό σε όλους), οι λέξεις που εκφέρονται [...] δεν είναι αντικείμενο μιας συγκεκριμένης εργασίας (που γίνεται) επί τόπου... Ωστόσο, επιδιώκοντας την εμπλοκή των μαθητών, οι παρεμβάσεις και οι διατυπώσεις που γίνονται από τους μαθητές δεν εκλαμβάνονται με γνωστικούς ή κοινωνικούς όρους, ούτε γίνονται αντιληπτές τουλάχιστον με πραγματολογικούς όρους. [...] Περισσότερο θεωρούνται αυθόρμητες εκφράσεις. [...] Εξαιτίας της ελευθερίας που παραχωρείται στους μαθητές, η ικανότητα να μιλούν και να παρεμβαίνουν οδηγεί σε σημαντικές μεταξύ τους διαφορές. Κάποιες παρεμβάσεις των μαθητών συνδέονται απευθείας με το ανά χείρας έργο. Ακόμη, εφόσον η κατάσταση τους επιτρέπει να είναι αυθόρμητοι, άλλοι μαθητές εκφράζονται έξω από το πλαίσιο των στόχων της συγκεκριμένης εργασίας. Ακόμη άλλοι σχολιάζουν ακριβώς την εκτέλεση της εργασίας. Έτσι, η κατασκευή της ανισότητας γίνεται μια σταδιακή διαδικασία. Οι ειρωνικές παρεμβάσεις των μαθητών [...] ή οι μη συναφείς παρεμβάσεις (τους) [...] γίνονται σπάνια το αντικείμενο μιας επανεκτίμησης, αξιολόγησης ή παράκλησης για διόρθωση ή για αιτιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς. [...] Αντίθετα, ο στόχος (των εκπαιδευτικών) είναι να καταστήσουν κάθε μαθητή ικανό να παρεμβαίνει εντός της ομάδας, να νιώσει ότι είναι ένα ενεργά συμμετέχον μέλος μέσα στην ομάδα [...], και ακόμη να καλλιεργήσουν μια ευχάριστη ατμόσφαιρα εργασίας.

Σύμφωνα με τη Bautier (2012) και τους Frandji και Vitale (2016), πρόκειται για ένα γένος εκπαιδευτικού λόγου που προσιδιάζει σε αυτό που ο Bernstein (1999, 2000) αποκαλεί «οριζόντιο λόγο», δηλαδή έναν πλήρως ενταγμένο στο τοπικό πλαίσιο προφορικό λόγο, ο οποίος αντιμετωπίζει τη γνώση αποσπασματικά. Οι Frandji και Vitale (ό.π.) σχολιάζουν ότι αυτός ο λόγος ίσως αποπροσανατολίζει τους μαθητές από τις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ακόμη και αν μεταδίδονται σε αυτούς οι κανόνες αναγνώρισης ενός αποδεκτού κειμένου. Συνεπώς, οι συγκεκριμένες μορφές αλληλεπίδρασης στη σχολική τάξη φαίνεται ότι δεν αμβλύνουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες.

11.3.2. Οι λόγοι της συμπερίληψης ως ρυθμιστικός παράγοντας των μικρο-πολιτικών των Σχολείων

Οι λόγοι της συμπερίληψης επιδρούν επίσης στη διαμόρφωση της κουλτούρας και των μικρο-πολιτικών των Σχολείων. Όπως αναδείχθηκε στο 8^ο κεφάλαιο, τα Σχολεία υλοποιούν εξωσχολικές δραστηριότητες και συνεργάζονται με ποικίλους φορείς, προκειμένου να καταπολεμήσουν την αποξένωση των μαθητών από το σχολείο και να συμπεριλάβουν τους μαθητές στις σχολικές διαδικασίες. Ωστόσο, οι συγκεκριμένες πρακτικές συχνά δεν κατορθώνουν να συμπεριλάβουν τους μαθητές που είναι κατεξοχήν αποστασιοποιημένοι από το σχολείο, ή συνεπάγονται μια μορφή συμπερίληψης με θεραπευτικό χαρακτήρα (ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης των μαθητών, καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων σε αυτούς, διαμόρφωση μιας λιγότερο ιεραρχικής σχέσης με τους εκπαιδευτικούς), η οποία ωστόσο φαίνεται ότι δεν υποστηρίζει γνωστικά τους μαθητές (με κάποιες εξαιρέσεις).

Ο βαθμός στον οποίο η κουλτούρα του σχολείου επηρεάζει τις πρακτικές των εκπαιδευτικών στη σχολική τάξη φαίνεται ότι συναρτάται με πολλούς παράγοντες: τα έτη εργασίας του/της εκπαιδευτικού στο συγκεκριμένο σχολείο, τα έτη παραμονής του διευθυντή/της διευθύντριας στη διεύθυνση του σχολείου, την επιθυμία του/της να συμβάλει στη διαμόρφωση μιας συγκεκριμένης κουλτούρας συμπερίληψης κ.ά. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του Σχολείου Β, στο οποίο η διαμόρφωση μιας κουλτούρας συμπερίληψης, με την έννοια της αναγνώρισης, περιγράφεται ως μια μακρόχρονη διαδικασία προσαρμογής του σχολείου στις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού του. Η κουλτούρα συμπερίληψης του Σχολείου Β θα μπορούσε ενδεχομένως να συνδεθεί με το γεγονός ότι η Διευθύνριά του έχει διατελέσει όλο τον εργασιακό βίο της στο συγκεκριμένο σχολείο, ενώ από το 2015 υπηρετούσε ως Διευθύντρια. Αντίθετα, οι Διευθυντές των υπόλοιπων Σχολείων του δείγματος εργάζονταν και διηύθυναν τα συγκεκριμένα σχολεία για πρώτη φορά το σχολικό έτος 2017-2018.

ΣΒΔ: [...] [Ε]πειδή είχαμε και μαθητικούς πληθυσμούς αρκετά δύσκολους, σαν σχολείο, πιστεύω ότι αναπτύξαμε μια συγκεκριμένη κουλτούρα, μια συγκεκριμένη αντίληψη: ανοιχτοί προς τα έξω, (κουλτούρα) συνεργασίας σε μεγάλο βαθμό μεταξύ των συναδέλφων, μεταξύ των σχολείων, μια, έτσι, πιο φιλελεύθερη αντιμετώπιση των μαθητών. Κι αυτό μας βοήθησε. Ούτως ή άλλως, όσοι δεν άντεξαν αυτό το σχολείο έφυγαν. Όσοι έμειναν νομίζω ότι σε μεγάλο

βαθμό το έχουν επιλέξει. Όχι μόνο φυσικά για... Γιατί άντεχαν να δουλεύουν εδώ. (Σχολείο Β Διευθύντρια)

Αντίθετα, στην περίπτωση των Σχολείων Α, Γ και Δ η μικρή διάρκεια παραμονής των Διευθυντών στη διεύθυνση του κάθε σχολείου δεν έχουν επιτρέψει σε αυτούς να συμβάλουν στη διαμόρφωση μιας συγκεκριμένης κουλτούρας. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι η σχετική προσπάθεια του Διευθυντή του Σχολείου Α προσκρούσει στην αντίσταση κάποιων εκπαιδευτικών, όπως ο ίδιος αναφέρει στη συνέντευξή του.

ΣΑΔ: [...] Δηλαδή, ας πούμε, υπάρχει η κλασική αντίδραση: «Θα περάσει αυτός που δεν ξέρει ελληνικά και δε θα περάσει ο άλλος που ξέρει;». Δεν υπάρχει η κατανόηση ότι δίνεται στον μαθητή περισσότερος χρόνος, (ώστε) μαθαίνοντας τη γλώσσα να καταφέρει να φτάσει στο σχολικό επίπεδο που απαιτείται. Και δεν έχει νόημα να μείνει στην ίδια τάξη αλλά να περάσει και να συνεχίσει να μαθαίνει τα ελληνικά και ταυτόχρονα να προσαρμόζεται στο επίπεδο. Τέτοιους είδους προβλήματα φαίνεται ότι υπάρχουν σε όλα τα σχολεία. (Σχολείο Α Διευθυντής)

Το παραπάνω απόσπασμα φωτίζει την αδυναμία του ρυθμιστικού λόγου της συμπερίληψης να ρυθμίσει απόλυτα τις πρακτικές των εκπαιδευτικών και τις μικρο-πολιτικές των Σχολείων. Παράλληλα, αναδεικνύει ότι τα τοπικά πλαίσια ενδέχεται να ρυθμίζονται από ανταγωνιστικούς λόγους, οι οποίοι διαμορφώνουν διαφορετικές κατανοήσεις του τρόπου με τον οποίο το σύγχρονο σχολείο θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών.

11.3.3. Ο ρυθμιστικός λόγος της επιτελεστικότητας (performativity)

Ένας άλλος ρυθμιστικός λόγος ο οποίος επηρεάζει τις πρακτικές ενός μικρού αριθμού εκπαιδευτικών (κυρίως στο Σχολείο Δ) είναι ο λόγος της επιτελεστικότητας, ο οποίος διαμορφώνει το πρότυπο του/της «καλού/ής εκπαιδευτικού» («good teacher») (Connell, 2009· Robertson, 2012· Robertson & Sorensen, 2018) ή του/της «παγκόσμιου/ας εκπαιδευτικού» («global teacher») (Maguire, 2010· Robert, 2016· Tahirsylaj et al., 2021). Όπως αναδείχθηκε ήδη στο 3ο και 4ο κεφάλαιο, ο συγκεκριμένος λόγος διαπερνά τα επίσημα κείμενα των υπερεθνικών φορέων (π.χ. European Commission, 2018) και τα εθνικά κείμενα

εκπαιδευτικής πολιτικής (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003, 2011). Αυτός ο λόγος διαμορφώνει μια συγκεκριμένη κατανόηση της εργασίας των εκπαιδευτικών: «καλός/ή εκπαιδευτικός» είναι αυτός/ή που διαρκώς αναπτύσσεται επαγγελματικά («developing professional»), προκειμένου να βελτιώνει τα μαθησιακά αποτελέσματα (Maguire, 2010: 63), και να «μαθαίνει πώς να μαθαίνει ως μια μορφή αυτοδιόρθωσης» (Robertson & Sorensen, 2018: 481). Ουσιαστικά, πρόκειται για έναν/μία εκπαιδευτικό που προσαρμόζεται στις απαιτήσεις του «σύγχρονου σχολείου», χρησιμοποιώντας ψηφιακά μέσα και «σύγχρονες» μεθόδους διδασκαλίας, δηλαδή κονστρουκτιβιστικές προσεγγίσεις της μάθησης οι οποίες διευκολύνουν τη «δημιουργία της γνώσης» (ό.π.).

Αν και ο συγκεκριμένος ρυθμιστικός λόγος επιδρά καθοριστικά στις πρακτικές μιας μόνο φιλολόγου του Σχολείου Δ, φαίνεται να διαπερνά τον λόγο των περισσότερων φιλολόγων που συμμετέχουν στην έρευνα. Αυτό αποδεικνύεται από το γεγονός ότι το πρότυπο του «καλού/παγκόσμιου εκπαιδευτικού» που υιοθετεί μεθόδους «σύγχρονης» διδασκαλίας προβάλλεται στον λόγο των φιλολόγων που συμμετέχουν στην έρευνα ως ένα ηγεμονικό πρότυπο, μια «αφηγηματική ταυτότητα», που ουσιαστικά κατασκευάζει «ανέφικτες θέσεις υποκειμένου» (Walkerdine, 2003: 246) για τους εκπαιδευτικούς των συγκεκριμένων σχολείων. Η απόκλιση από το συγκεκριμένο πρότυπο, η οποία δημιουργεί αισθήματα ενοχής και επαγγελματικής μειονεξίας στους εκπαιδευτικούς, αποδίδεται από αυτούς στην έλλειψη σχετικών επαγγελματικών και υλικών πόρων (π.χ. στην ανεπάρκεια της σχετικής επιμόρφωσης και της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων). Ωστόσο, οι κύριες συνεντεύξεις ανέδειξαν ότι πολύ συχνά οι εκπαιδευτικοί νομιμοποιούν τη διαφοροποίησή τους από το κυρίαρχο πρότυπο με έναν λόγο περί μειονεξίας των συγκεκριμένων σχολικών περιβαλλόντων, τα οποία προβάλλονται ως ακατάλληλα για την εφαρμογή πιο «σύγχρονων» μορφών πρακτικής. Αυτό το εύρημα ενισχύει το συμπέρασμα ότι ο ρυθμιστικός λόγος της συμπερίληψης, ως βασική διάσταση του σχολικού πλαισίου, διαποτίζει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί κατανοούν την εργασία τους στα συγκεκριμένα περιβάλλοντα, ενώ συχνά λειτουργεί ανταγωνιστικά προς τον λόγο της επιτελεσματικότητας, οδηγώντας στην πρόκριση πιο «παραδοσιακών» πρακτικών και στην περιθωριοποίηση ή την απόρριψη ως «ακατάλληλων» αυτών που θεωρούνται πιο «σύγχρονες» (ή και άλλων, λιγότερο εργαλειακών λόγων, που προωθούν κονστρουκτιβιστικές

διδασκτικές προσεγγίσεις)¹³⁴. Πρέπει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αποκλείουν από τον υπερεθνικό λόγο της επιτελεστικότητας που επανασυναρθρώνεται στα τοπικά πλαίσια στοιχεία όπως η έμφαση σε συγκεκριμένα και προκαθορισμένα μαθησιακά αποτελέσματα. Αυτό το εύρημα μπορεί να αποδοθεί στην απουσία μηχανισμών λογοδοσίας των εκπαιδευτικών και των σχολείων κατά την περίοδο διεξαγωγής της εμπειρικής έρευνας.

Οι παρατηρήσεις στη σχολική τάξη ανέδειξαν ότι ο ρυθμιστικός λόγος της επιτελεστικότητας οδηγεί σε μια μορφή παιδαγωγικής πρακτικής η οποία διακρίνεται από ασθενή έλεγχο της παιδαγωγικής επικοινωνίας από την εκπαιδευτικό και μέτρια αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών (ασθενής/μέτρια περιχάραξη). Παράλληλα, η συγκεκριμένη μορφή πρακτικής διακρίνεται από την ασθενή ταξινόμηση μεταξύ της σχολικής και της εξωσχολικής γνώσης, καθώς ο απώτερος στόχος των συγκεκριμένων διδασκτικών/μαθησιακών δραστηριοτήτων είναι η έκφραση των εμπειριών των μαθητών και η καλλιέργεια δεξιοτήτων κατάλληλων για τον χώρο της εργασίας (π.χ. δεξιότητες επιτυχούς συμμετοχής σε μια επαγγελματική συνέντευξη).

Ωστόσο, οι παρατηρήσεις αποκάλυψαν την αδυναμία πολλών μαθητών να παραγάγουν θεμιτά προφορικά κείμενα (την αδυναμία πρόσκτησης των κανόνων πραγμάτωσης), καθώς και τις δυσκολίες που συνάντησε η εκπαιδευτικός στην προσπάθειά της να υποστηρίξει γνωστικά τους μαθητές (π.χ. να μετατρέψει τα αυθόρμητα εκφωνήματα και τα ειρωνικά σχόλια των μαθητών σε μια γενική, ανεξάρτητη από το τοπικό πλαίσιο μορφή σχολικής γνώσης). Συνεπώς, οι συγκεκριμένες μορφές πρακτικής, όπως εξάλλου η ίδια η εκπαιδευτικός σχολιάζει στη συνέντευξή της:

¹³⁴ Εμπειρική έρευνα που πραγματοποιείται με τη συμμετοχή της συγγραφέως της διατριβής αναδεικνύει ότι ο ρυθμιστικός λόγος της επιτελεστικότητας που διαμορφώνει το πρότυπο του «καλού/παγκόσμιου εκπαιδευτικού», ο οποίος χρησιμοποιεί «σύγχρονες» μεθόδους διδασκαλίας και προετοιμάζει τους μαθητές του για την ένταξή τους στις παγκοσμιοποιημένες κοινωνίες του παρόντος και του μέλλοντος, επιδρά σε μεγαλύτερο βαθμό στον διδασκτικό λόγο και τις παιδαγωγικές πρακτικές που αναπτύσσονται κατά τη γλωσσική διδασκαλία σε σχολεία του κέντρου της Αθήνας με μικρότερο ποσοστό μαθητών από κοινωνικά μειονεκτούσες ομάδες (και μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο). Αντίθετα, ο ρυθμιστικός λόγος της συμπερίληψης δεν είναι ισχυρός στα συγκεκριμένα περιβάλλοντα (Koutsouri et al., 2021· Tsatsaroni et al., 2021) (βλ. και παρούσα εργασία σ. 48, υποσημείωση 9).

ΣΔΦ2: Δεν ξέρω τελικά μήπως κάποιες παραδοσιακές μέθοδοι ήταν αποτελεσματικές. Έχω αρχίσει, δηλαδή, πολλά πράγματα να τα αναθεωρώ. Γιατί βλέπω ότι, όταν κάνεις κάτι διαφορετικό, αυτός που θα κερδίσει επί της ουσίας θα είναι αυτός που είναι έτσι κι αλλιώς καλός. Οι άλλοι μπορεί να δραστηριοποιηθούν λίγο, θα τους κινήσει το ενδιαφέρον, θα μείνουν ήσυχοι, αλλά δε θα πάει παρακάτω. (Σχολείο Δ Φιλόλογος 2)

Το παραπάνω απόσπασμα φωτίζει τις εντάσεις μεταξύ των εδραιωμένων επαγγελματικών πρακτικών και των νέων παγκόσμιων λόγων οι οποίοι προβάλλουν κάποιες «σύγχρονες» πρακτικές ως καταλληλότερες για την υποστήριξη των μαθητών, και κυρίως αυτών που ανήκουν σε κοινωνικά μειονεκτούσες ομάδες. Εγείρει ακόμη ερωτήματα σχετικά με τον βαθμό στον οποίο η διείσδυση στα τοπικά πλαίσια του ρυθμιστικού λόγου της επιτελεστικότητας που κατασκευάζει την ιδέα του «καλού/παγκόσμιου εκπαιδευτικού», καθώς συναντά άλλους ρυθμιστικούς λόγους (στη συγκεκριμένη περίπτωση τον λόγο της συμπερίληψης) και ιστορικά εδραιωμένες ταυτότητες, οδηγεί σταδιακά στην ανάδυση υβριδικών επαγγελματικών ταυτοτήτων, με ενδεχόμενες συνέπειες για τις πρακτικές των εκπαιδευτικών στη σχολική τάξη, και κατά συνέπεια για τα ζητήματα της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η απάντηση στα συγκεκριμένα ερωτήματα οπωσδήποτε παραμένει ανοιχτή, όχι μόνο γιατί υπερβαίνει τους στόχους της παρούσας διδακτορικής μελέτης, αλλά και επειδή θα απαιτούσε εκτεταμένη και συστηματική διερεύνηση των μετασχηματισμών που υφίστανται οι επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών σε διαφορετικά εθνικά και τοπικά πλαίσια (βλ. και Robertson & Sorensen, 2018).

11.4. Σύνοψη του κεφαλαίου

Στο παρόν κεφάλαιο πραγματοποιήθηκε η συνδυαστική ανάλυση των τριών κατηγοριών δεδομένων που παρήχθησαν από την εμπειρική έρευνα. Η ανάλυση του συνόλου των δεδομένων αποκάλυψε τις ιδιαίτερα απαιτητικές συνθήκες μέσα στις οποίες οι εκπαιδευτικοί πραγματώνουν τα ΑΠ για τη γλωσσική διδασκαλία. Επιπλέον, ανέδειξε τον ρυθμιστικό και διδακτικό λόγο της παιδαγωγικής

επικοινωνίας, καθώς και τη μεταξύ τους σχέση, κατά την πραγμάτωση των ΑΠ της γλωσσικής διδασκαλίας στα τοπικά σχολικά περιβάλλοντα.

Πιο συγκεκριμένα, από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων αναδείχθηκε ότι, στα τρία σχολεία του δείγματος με τον πιο κοινωνικά μειονεκτούντα μαθητικό πληθυσμό (Σχολεία Α, Β και Γ), λόγοι που συναρθρώνονται γύρω από την έννοια της συμπερίληψης επιδρούν ρυθμιστικά στον διδακτικό λόγο των σχολικών τάξεων. Οι συγκεκριμένοι λόγοι έλκουν τις ρίζες τους από ποικίλες ρηματικές (discursive) πηγές (παιδαγωγικές και ψυχολογικές θεωρίες, πολιτικές της ταυτότητας κ.ά.) και επενδύονται με διαφορετικά νοήματα από τους δρώντες των τοπικών πλαισίων, επιβεβαιώνοντας τη νοηματική «ολισθηρότητα» της έννοιας της συμπερίληψης και τον αμφιλεγόμενο χαρακτήρα της (Armstrong et al., 2011). Με την επιστράτευση των εννοιολογικών εργαλείων της θεωρίας του παιδαγωγικού μηχανισμού του Bernstein, βάσει του οποίου αναπτύχθηκε ένα εμπειρικό μοντέλο ανάλυσης, αναδείχθηκε ότι οι διαφορετικές κατανοήσεις της συμπερίληψης ρυθμίζουν με διαφορετικό τρόπο τον διδακτικό λόγο των σχολικών τάξεων, οδηγώντας σε διαφορετικές μορφές πρακτικής. Ωστόσο, τα ερευνητικά ευρήματα οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι περισσότερες από αυτές τις μορφές πρακτικής τείνουν να αναπαραγάγουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες.

Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων ανέδειξε ακόμη ότι ένας δεύτερος ρυθμιστικός λόγος, λιγότερο κυρίαρχος στα συγκεκριμένα περιβάλλοντα, διαμορφώνει τον διδακτικό λόγο και τις παιδαγωγικές πρακτικές ενός μικρού αριθμού εκπαιδευτικών, κυρίως στο Σχολείο Δ, με τον λιγότερο κοινωνικά μειονεκτούντα μαθητικό πληθυσμό. Πρόκειται για τον ρυθμιστικό λόγο της επιτελεσματικότητας που διαμορφώνει το πρότυπο του «καλού» ή «παγκόσμιου εκπαιδευτικού» (Connell, 2009· Maguire, 2010· Robert, 2016· Robertson, 2012· Roberston & Sorensen, 2018· Tahirsylaj et al., 2021). Πρόκειται για ένα πρότυπο το οποίο κατασκευάζει μια «ιδανική» αλλά «ανέφικτη θέση υποκειμένου» (Walkerdine, 2003: 246) για τους περισσότερους φιλόλογους των συγκεκριμένων σχολείων. Ωστόσο, επηρεάζει λιγότερο ή περισσότερο τις πρακτικές ενός μικρού αριθμού εκπαιδευτικών, νομιμοποιώντας μια συγκεκριμένη μορφή παιδαγωγικής πρακτικής η οποία θεωρείται κατάλληλη για το «σύγχρονο σχολείο». Η ανάλυση των δεδομένων αποκαλύπτει ότι και αυτή η μορφή πρακτικής συνήθως δεν

καταπολεμά την εκπαιδευτική μειονεξία των μαθητών, καθώς αδυνατεί να συνδέσει αποτελεσματικά την παιδαγωγική με το ΑΠ.

12^ο Κεφάλαιο: Συμπεράσματα - Συζήτηση

12.1. Εισαγωγή

Σε αυτό το επιλογικό κεφάλαιο παρουσιάζονται τα κύρια συμπεράσματα που προέκυψαν από την παρούσα διδακτορική μελέτη, ενώ παράλληλα αναπτύσσεται μια συζήτηση γύρω από αυτά. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά, αποτυπώνεται συνοπτικά η προβληματική που αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια της έρευνας και διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα γύρω από τα οποία αυτή περιστράφηκε. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα κύρια αποτελέσματα της έρευνας και απαντώνται τα ερευνητικά ερωτήματα. Στις τελευταίες ενότητες του κεφαλαίου αποτιμάται η συμβολή της διατριβής στην επιστημονική έρευνα και επισημαίνονται οι περιορισμοί της συγκεκριμένης μελέτης. Επιπλέον, προτείνονται τρόποι με τους οποίους τα ευρήματα, καθώς και τα θεωρητικά και αναλυτικά εργαλεία της παρούσας μελέτης μπορούν να αξιοποιηθούν σε μελλοντικές επιστημονικές έρευνες.

12.2. Προβληματική της διατριβής και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα διδακτορική μελέτη, η οποία τοποθετείται στη διατομή των πεδίων της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και της Εκπαιδευτικής Πολιτικής, επικεντρώνεται στις πραγματώσεις των υπερεθνικών πολιτικών γλωσσικού γραμματισμού και των εθνικών ΑΠ για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας σε δημόσια Γυμνάσια υποβαθμισμένων περιοχών του κέντρου της Αθήνας. Η προβληματική της μελέτης εκκινεί από τη θεωρία του παιδαγωγικού μηχανισμού του Bernstein, η οποία θεμελιώνεται στην παραδοχή ότι η διαδικασία της «αναπλαισίωσης» («recontextualisation») της γνώσης του ΑΠ στα σχολικά ιδρύματα διέπεται από κανόνες που καθιστούν άνιση την πρόσβαση διαφορετικών κοινωνικών ομάδων μαθητών στην επίσημη σχολική γνώση και, κατά συνέπεια, στα κοινωνικά προνόμια που δυνάμει συνεπάγεται η απόκτησή της. Με άλλα λόγια, η θεωρία του Bernstein διερευνά, μέσα από συστηματικές περιγραφές, αυτό που Ball (1993: 16) αποκαλεί «δεύτερης τάξης συνέπειες» μιας πολιτικής (του ΑΠ): τις

«αλλαγές στα μοτίβα της κοινωνικής πρόσβασης, των ευκαιριών και της κοινωνικής δικαιοσύνης».

Όπως ήδη αναφέρθηκε στο 6^ο και 7^ο κεφάλαιο, το θεωρητικό πρόγραμμα του Bernstein, αν και ιδιαίτερα πολύπλοκο, προσφέρει μια ισχυρή «εσωτερική γλώσσα περιγραφής», δηλαδή εννοιολογικά εργαλεία που επιτρέπουν την ανάπτυξη μιας πλούσιας «εξωτερικής γλώσσας περιγραφής» των εμπειρικών δεδομένων (Bernstein, 2000· Esnor & Hoadley, 2004· Moss, 2018): στη συγκεκριμένη περίπτωση των διαδικασιών αναπλαισίωσης της πολιτικής του ΑΠ για τη γλωσσική διδασκαλία, καθώς και των συνεπειών αυτής της αναπλαισίωσης για την κοινωνική τοποθέτηση των μαθητών. Παράλληλα, η θεωρία του Bernstein αφήνει ένα «ρηματικό χάσμα» («discursive gap») μεταξύ των δύο γλωσσών περιγραφής, το οποίο επιτρέπει στην εξωτερική γλώσσα περιγραφής να αμφισβητήσει την εσωτερική (Bernstein, 2000: 126). Αξιοποιώντας αυτή τη δυνατότητα, στο πλαίσιο της παρούσας διδακτορικής διατριβής, προσεγγίστηκε η μπερνσταϊνική έννοια του «ρυθμιστικού λόγου» («regulative discourse») με μια πιο διευρυμένη οπτική (βλ. και Muller & Hoadley, 2010). Απώτερος σκοπός της διευρυμένης προσέγγισης ήταν να καταστεί η συγκεκριμένη έννοια πιο παραγωγική για την περιγραφή των μετασχηματισμών που συντελούνται στις μέρες μας στο μακρο-επίπεδο της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης (governance) και για την ανάδειξη του τρόπου με τον οποίο αυτές οι μεταβολές επηρεάζουν τις διαδικασίες αναπλαισίωσης της γνώσης του ΑΠ στο μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης.

Η ανάπτυξη της έννοιας του ρυθμιστικού λόγου στηρίζεται στην παρατήρηση κάποιων συνεχιστών της παράδοσης του Bernstein ότι τις τελευταίες δεκαετίες το πεδίο του συμβολικού ελέγχου, στο οποίο παραδοσιακά κυριαρχούσε το κράτος, αποικίζεται από υπερεθνικούς δρώντες (ΟΟΣΑ, ΕΕ κ.ά.). Πρόκειται για φορείς οι οποίοι ρυθμίζουν τους κανόνες κατανομής της γνώσης, δηλαδή ελέγχουν ποια σχολική γνώση θεωρείται έγκυρη και με ποια επαγγελματικά εργαλεία αυτή η γνώση θα αναπλαισιωθεί στο επίπεδο της σχολικής τάξης. Με αυτόν τον τρόπο, οι συγκεκριμένοι φορείς προωθούν μορφές (γλωσσικής) γνώσης, δεξιοτήτων και γραμματισμού οι οποίες θεωρείται ότι ανταποκρίνονται στις ανάγκες των κοινωνιών του 21^{ου} αι. (Morgan, 2016· Williams et al., 2013). Παράλληλα, διακινούν το πρότυπο του «καλού/παγκόσμιου εκπαιδευτικού», το οποίο εμπερικλείει το σύνολο των επαγγελματικών ικανοτήτων και εργαλείων που πρέπει

να διαθέτει ο/η σύγχρονος/η εκπαιδευτικός, για να καλλιεργήσει αποτελεσματικά αυτές τις μορφές (γλωσσικής) γνώσης, δεξιοτήτων και γραμματισμού στους μαθητές (Maguire, 2010· Robertson, 2012· Robertson & Sorensen, 2018· Tahirsylaj et al., 2021).

Ωστόσο, η ρύθμιση του πεδίου του συμβολικού ελέγχου δε συντελείται μόνο κατακόρυφα από το κράτος και τους υπερεθνικούς δρώντες (δηλαδή από το υπερεθνικό προς το εθνικό/τοπικό επίπεδο). Πραγματοποιείται επίσης οριζόντια, μέσω των ποικίλων δημόσιων και ιδιωτικών φορέων που αναπαράγουν και αναπλαισιώνουν αυτές τις μορφές γνώσης σε εθνικό επίπεδο (π.χ. δημόσιοι και ιδιωτικοί φορείς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, εκδοτικοί οίκοι, ΜΜΕ που εξειδικεύονται στην παραγωγή και αναπλαισίωση της εκπαιδευτικής γνώσης). Η οριζόντια ρύθμιση συντελείται μέσω πολλαπλών χώρων στους οποίους η αναπλαισίωση της γνώσης λαμβάνει χώρα (π.χ. των μέσων κοινωνικής δικτύωσης).

Ουσιαστικά πρόκειται για διαδικασίες παιδαγωγικοποίησης της γνώσης, δηλαδή ενεργοποίησής της «εντός και μέσω της παιδαγωγικής» (Green, 2010: 47, όπ. αναφ. στο Singh, 2015: 364), η οποία συντελείται στο πλαίσιο της «Καθολικά Παιδαγωγημένης Κοινωνίας» («Totally Padagogised Society»). Ο τελευταίος αυτός όρος, ο οποίος εισάγεται από τον Bernstein (2000, 2001a· βλ. και Singh, 2015· Tyler, 2004) στο ύστερο έργο του, περιγράφει τις σύγχρονες κοινωνίες στις οποίες κυριαρχούν «παιδαγωγικά ρυθμισμένες αγορές για τη γνώση, τις δεξιότητες και την κοινωνική διάκριση» (Tyler, 2004: 22). Σε αυτές τις κοινωνίες κυρίαρχος ρυθμιστικός λόγος είναι η ιδέα της «επιτελεστικότητας» («performativity»), η οποία επιβάλλει το ήθος της απόδοσης (Ball, 2003, 2004). Η «κουλτούρα της επιτελεστικότητας» εγκαθιδρύει ένα καθεστώς διαρκούς εποπτείας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και των επαγγελματιών της εκπαίδευσης, το οποίο στηρίζεται σε γνωστικά και παιδαγωγικά εργαλεία (π.χ. αποτελέσματα εθνικών και διεθνών εξετάσεων, αναφορές για την επίδοση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, «καλές πρακτικές» κ.ά.) (π.χ. Ozga, 2012· Simon, 2015· Singh, 2015, 2017). Ωστόσο, αυτοί οι μηχανισμοί ρύθμισης της εκπαίδευσης δεν οδηγούν απαραίτητα «στην παραγωγή κοινών, προτυποποιημένων ή ομοιογενοποιημένων κωδίκων λόγου κατά μήκος της υφελίου, ρυθμίζοντας τι διδάσκεται και πώς αυτό διδάσκεται» (Singh, 2015: 367-368). Αντίθετα, οι ανταποκρίσεις των εθνικών και τοπικών πλαισίων στις νέες μορφές γνώσης που προωθούνται παραμένουν σε

μεγάλο βαθμό μη γραμμικές και απρόβλεπτες (Singh, 2015· Robertson & Sorensen, 2018).

Υπό αυτή την οπτική, στο πλαίσιο της παρούσας διδακτορικής διατριβής, η έννοια του ρυθμιστικού λόγου χρησιμοποιήθηκε, για να περιγραφούν οι λόγοι που διακινούνται και αναπλαισιώνονται στα ποικίλα επίπεδα της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης, οι οποίοι ρυθμίζουν τους κανόνες κατανομής της γνώσης σε μακρο-επίπεδο (δηλαδή ποια γλωσσική γνώση θα επιλεγεί και θα αναπλαισιωθεί), τους κανόνες αναπλάσιωσής της (πώς θα αναπλαισιωθεί η γλωσσική γνώση στα διάφορα επίπεδα της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης) και τους κανόνες αξιολόγησης της πρόσκτησης της γνώσης (βλ. και Muller & Hoadley, 2010). Με αυτόν τον τρόπο, υποστηρίζεται ότι ο ρυθμιστικός λόγος επιδρά σημαντικά στους διδακτικούς κανόνες της παιδαγωγικής επικοινωνίας (στους κανόνες επιλογής, διαδοχής, βηματισμού και αξιολόγησης της γνώσης), αλλά και στους ιεραρχικούς κανόνες που αναπτύσσονται στο μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης και ρυθμίζουν τις αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικού/μαθητών και την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών. Με άλλα λόγια, ο ρυθμιστικός/ηθικός λόγος επηρεάζει σημαντικά τη διαμόρφωση των παιδαγωγικών πρακτικών με τις οποίες πραγματώνονται τα ΑΠ για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στη σχολική τάξη, ρυθμίζοντας «ποια γνώση επιλέγεται και πώς αυτή οργανώνεται, για να παραγάγει επιλεκτικούς νοηματικούς προσανατολισμούς» (Singh et al., 2013: 469).

Η συγκεκριμένη προσέγγιση της μπερνσταϊνικής έννοιας του ρυθμιστικού λόγου –μιας έννοιας σε μεγάλο βαθμό αδιερεύνητης από τους συνεχιστές της παράδοσης του Bernstein- αποτέλεσε επίσης προϊόν μιας «συνομιλίας» ανάμεσα στη θεωρία του παιδαγωγικού μηχανισμού του Bernstein και στη Θεωρία της Πραγμάτωσης (Theory of Enactment) του Stephen Ball και των συνεργατών του, η οποία αποτελεί εξέλιξη του «κύκλου της πολιτικής», μιας θεωρητικής πρότασης την οποία ο Ball διατύπωσε πριν από τρεις δεκαετίες και εξέλιξε στη συνέχεια (Ball et al., 1990· βλ. και Lingard & Sellar, 2013b· Lopes, 2016). Η Θεωρία της Πραγμάτωσης φιλοδοξεί να συμβάλει στην κατανόηση των διαδικασιών με τις οποίες πολιτικές που παράγονται στο μακρο-επίπεδο από το κράτος και τους υπερεθνικούς φορείς ερμηνεύονται, μεταφράζονται και πραγματώνονται από ποικίλους δρώντες στο μικρο-επίπεδο των σχολικών ιδρυμάτων, εντός συγκεκριμένων υλικών, ρηματικών (discursive) και σχεσιακών τοπικών συνθηκών.

Ουσιαστικά, η Θεωρία της Πραγμάτωσης εισάγει μια ευρύτερη θεώρηση του πλαισίου ρύθμισης (regulation) της εκπαίδευσης, στις σύγχρονες συνθήκες εκπαιδευτικής διακυβέρνησης, κατά τις οποίες ποικίλοι δρώντες προσπαθούν να ελέγξουν το πεδίο του συμβολικού ελέγχου και να ρυθμίσουν την εργασία των εκπαιδευτικών (Singh, 2015· Robertson & Sorensen, 2018). Από αυτή την οπτική, η συγκεκριμένη θεώρηση επιτρέπει να διερευνηθούν οι παράγοντες πλαισίου (και οι δρώντες/ομάδες δρώντων) που λειτουργούν στο μακρο- μεσο- και μικρο-επίπεδο, και ρυθμίζουν τις πραγματώσεις μιας πολιτικής του ΑΠ. Παράλληλα, προσφέρει τη δυνατότητα διερεύνησης του τρόπου με τον οποίο πολιτικές που παράγονται στο μακρο-επίπεδο ως λόγοι και ως κείμενα (Ball, 1993) (στη συγκεκριμένη περίπτωση ο λόγος της συμπερίληψης και της επιτελεστικότητας) αλληλεπιδρούν με τις πολιτικές του ΑΠ στα τοπικά πλαίσια, μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο ρύθμισης της εκπαίδευσης.

Για να αξιοποιηθούν κάποιες από τις δυνατότητες που προσφέρει η Θεωρία της Πραγμάτωσης για εμβριθέστερη μελέτη των διαδικασιών πραγμάτωσης μιας πολιτικής σε συγκεκριμένα τοπικά πλαίσια, τα περιγραφικά και αναλυτικά εργαλεία της μπερνσταϊνικής θεωρίας εμπλουτίστηκαν με τη έννοια του «σχολικού πλαισίου» της Θεωρίας της Πραγμάτωσης του Stephen Ball και των συνεργατών του. Με αυτόν τον τρόπο, επιδιώχθηκε να φωτιστούν βαθύτερα οι ιδιαίτερα απαιτητικές τοπικές συνθήκες πραγμάτωσης του ΑΠ για τη γλωσσική διδασκαλία στα συγκεκριμένα σχολεία του κέντρου της Αθήνας, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο αυτές επιδρούν στις παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών και στις μικρο-πολιτικές των Σχολείων. Παράλληλα, επιχειρήθηκε η ανάδειξη, ως συνθήκης πλαισίου, της αλληλεπίδρασης της συγκεκριμένης πολιτικής του ΑΠ με άλλες πολιτικές/λόγους (της συμπερίληψης και της επιτελεστικότητας) που διακινούνται σε τοπικό επίπεδο, μια δυνατότητα την οποία η θεωρία του Bernstein δεν παρέχει.

Επιπλέον, για να φωτιστεί περισσότερο η σχέση του μικρο-επιπέδου της πραγμάτωσης της πολιτικής του ΑΠ με το μακρο-επίπεδο του κράτους και των υπερεθνικών φορέων που παράγουν και διακινούν τις πολιτικές, η έννοια του «σχολικού πλαισίου» του Ball και των συνεργατών του εμβολιάστηκε με μια διευρυμένη προσέγγιση της μπερνσταϊνικής έννοιας του ρυθμιστικού λόγου, καθώς και με την έννοια του διδακτικού λόγου. Έτσι, αναπτύχθηκε μια επαναπροσέγγιση της έννοιας του «σχολικού πλαισίου» («school context») ως αναλυτικής

κατηγορίας, σύμφωνα με την οποία ο ρυθμιστικός και διδακτικός λόγος αποτελούν βασικές συνιστώσες του σχολικού πλαισίου. Ειδικότερα, υποστηρίζεται ότι ο ρυθμιστικός λόγος επιδρά στον τρόπο με τον οποίο οι δρώντες του μεσο-επιπέδου (στη συγκεκριμένη περίπτωση οι Σχολικές Σύμβουλοι) και του μικρο-επιπέδου (οι φιλόλογοι και οι Διευθυντές/Διευθύντριες των σχολείων) κατανοούν και ερμηνεύουν τις διαστάσεις του σχολικού πλαισίου που περιγράφουν ο Ball και οι συνεργάτες του (π.χ. τις ιδιαιτερότητες του μαθητικού πληθυσμού και τις ανάγκες του, τι σημαίνει να διδάσκει κάποιος το γλωσσικό μάθημα στα συγκεκριμένα περιβάλλοντα). Με αυτόν τον τρόπο, ο ρυθμιστικός λόγος συντελεί στη διαμόρφωση (ή στον μετασχηματισμό) του διδακτικού λόγου, δηλαδή των παιδαγωγικών πρακτικών των εκπαιδευτικών.

Με βάση αυτή την προβληματική, απαντήθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία επικεντρώνονται στα ακόλουθα ζητήματα:

1. στο/στα πρότυπο/α πρότυπα γλωσσικού γραμματισμού που προβάλλεται/ονται από τις υπερεθνικές πολιτικές γλωσσικού γραμματισμού και τα εθνικά ΑΠ για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας.
2. στις μορφές παιδαγωγικής πρακτικής με τις οποίες πραγματώνονται τα εθνικά ΑΠ για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας από τους/τις εκπαιδευτικούς σε συγκεκριμένα σχολικά πλαίσια.
3. στον τρόπο με τον οποίο οι μορφές παιδαγωγικής πρακτικής ως βασικές διαστάσεις του πλαισίου δράσης των εκπαιδευτικών (μικρο-επίπεδο) αλληλεπιδρούν με το μακρο- και μεσο-επίπεδο της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης.
4. στις μορφές γνώσης που προωθούνται μέσω των συγκεκριμένων μορφών παιδαγωγικής πρακτικής, τα βασικά στοιχεία του λόγου που νομιμοποιεί την επιλογή αυτών των μορφών γνώσης από τους/τις εκπαιδευτικούς και τις πιθανές επιπτώσεις αυτής της επιλογής για τη μάθηση των εκπαιδευομένων.

12.3. Υπερεθνικά και εθνικά πρότυπα γλωσσικού γραμματισμού

Όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα, το πρώτο ερευνητικό ερώτημα γύρω από το οποίο περιστρέφεται η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στα

υπερεθνικά και εθνικά πρότυπα γλωσσικού γραμματισμού. Το συγκεκριμένο ερώτημα απαντήθηκε στο 3^ο και 4^ο κεφάλαιο της διατριβής, μέσω μιας εκτεταμένης επισκόπησης των υπερεθνικών πολιτικών για τα τον γλωσσικό γραμματισμό και των εθνικών ΑΠ για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας, η οποία εμπλουτίστηκε με την ανασκόπηση ενός σώματος βιβλιογραφίας που προσεγγίζει κριτικά τις συγκεκριμένες πολιτικές.

Η μελέτη των επίσημων κειμένων ανέδειξε ότι οι υπερεθνικοί φορείς που διαδραματίζουν ρυθμιστικό ρόλο στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής διεθνώς (UNESCO, ΟΟΣΑ και ΕΕ) (Rizvi & Lingard, 2010) προωθούν συγκεκριμένες πολιτικές για τη γνώση, τις δεξιότητες και τον γλωσσικό γραμματισμό, οι οποίες εντάσσονται στο ευρύτερο πρόγραμμά τους για την προώθηση των αποκαλούμενων «δεξιοτήτων του 21^{ου} αι.» (Morgan, 2016· Williams et al., 2013). Ειδικότερα, οι πολιτικές των υπερεθνικών φορέων για τη γλωσσική εκπαίδευση/τον γλωσσικό γραμματισμό αναπλαισιώνουν επιλεκτικά ποικίλες -και συχνά ετερόκλητες- επιστημονικές προσεγγίσεις της γλωσσικής εκπαίδευσης, οι οποίες έλκουν τις ρίζες τους από διαφορετικά επιστημονικά πεδία (της Γλωσσολογίας, της Κοινωνιογλωσσολογίας, της Ψυχολογίας κ.ά.) (Chen & Derewianka, 2009· Myhill, 2009). Οι γλωσσικές πολιτικές των φορέων πηγάζουν επίσης από το ρυθμιστικό καθεστώς κάθε φορέα, το οποίο υπαγορεύει μια συγκεκριμένη ιδεολογική στάση προς το ζήτημα της γλώσσας (Borjian, 2014).

Πιο συγκεκριμένα, η UNESCO προσεγγίζει την καλλιέργεια του γραμματισμού από μια πιο ανθρωπιστική οπτική ως μέρος ενός ευρύτερου σχεδίου ανάπτυξης και καταπολέμησης σοβαρών δομικών προβλημάτων (π.χ. της φτώχειας, των ανισοτήτων κ.ά.) (βλ. και Borjian, 2014). Σε αυτό το πλαίσιο εκλαμβάνει τον γραμματισμό ως θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα ήδη από την ίδρυσή της 1946 (Wagner, 2011). Ο ηγεμονικός λόγος της UNESCO σχετικά με το γραμματισμό συναρθρώνεται γύρω από την ειρήνη, την (γλωσσική) ισότητα, την κοινωνική συμπερίληψη, την πολυπολιτισμικότητα, την πολυγλωσσία και την αειφόρο ανάπτυξη, καθώς ο Οργανισμός αντιμετωπίζει τον γραμματισμό ως μέσο προώθησης του διαπολιτισμικού, διεθνούς διαλόγου και διασφάλισης της ειρήνης (Borjian, 2014· Hughes & Acedo, 2016· UNESCO & UNICEF, 2013).

Οι κυρίαρχοι λόγοι του ΟΟΣΑ και της ΕΕ που συναρθρώνονται γύρω από τον (γλωσσικό) γραμματισμό απορρέουν κυρίως από τη θεωρία του ανθρώπινου

κεφαλαίου, καθώς εστιάζονται στη χρησιμότητα του γραμματισμού για την ανάπτυξη παραγωγικού εργατικού δυναμικού, ικανού να ανταποκρίνεται με ευελιξία στις ταχείες αλλαγές της εργασίας και στις απαιτήσεις των σύγχρονων παγκοσμιοποιημένων οικονομιών (European Commission, 2018· Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2006, 2018· OECD, 2018c· βλ. και Choo, 2017· Sellar & Lingard, 2015). Ωστόσο, η καλλιέργεια βασικών δεξιοτήτων (γλωσσικού) γραμματισμού συνδέεται επίσης με τη συμπερίληψη των ατόμων στις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές διαδικασίες και, κατά συνέπεια, με την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού, καθώς και με ατομικούς στόχους (ατομική ανάπτυξη και ευημερία κ.ά.) (π.χ. OECD, 2012).

Υπό αυτό το πρίσμα, ο ΟΟΣΑ εκπονεί από το 2000 το «Διεθνές Πρόγραμμα για την Αξιολόγηση των Μαθητών» («Programme for International Student Assessment» (PISA)), το οποίο αξιολογεί -μεταξύ άλλων- δεξιότητες «γραμματισμού στην κατανόηση κειμένου» («reading literacy»). Πρόκειται για γλωσσικές δεξιότητες προσανατολισμένες προς την επίλυση προβλημάτων και τις ανάγκες της καθημερινής, «πραγματικής» ζωής (OECD, 2019). Ωστόσο, όπως επισημαίνουν κάποιοι ερευνητές που προσεγγίζουν κριτικά τις πολιτικές του ΟΟΣΑ, το PISA προωθεί έναν διεθνή «ισομορφισμό» των ΑΠ γραμματισμού, δηλαδή μια κατασκευασμένη συμβατότητά τους, η οποία δε λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες των εθνικών και τοπικών πλαισίων (Sellar & Lingard, 2015).

Η ΕΕ εισήγαγε δύο «Πλαίσια Αναφοράς για τις Δεξιότητες του 21^{ου} αι. και τη δια βίου μάθηση» το 2006 και το 2018. Στα συγκεκριμένα Πλαίσια Αναφοράς αξιοσημείωτη είναι η μετατόπιση του επίσημου λόγου αναφορικά με τον γλωσσικό γραμματισμό, καθώς η ικανότητα της «επικοινωνίας στη μητρική γλώσσα» («communication in the mother tongue competence») (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2006) μετονομάστηκε σε «ικανότητα γραμματισμού» («literacy competence») (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2018). Αυτή η αλλαγή υπαγορεύθηκε από την ανάγκη να τονιστεί «η σημασία του γραμματισμού σε μια τουλάχιστον γλώσσα και να τεθεί επί τάπητος η αναγκαιότητα για γραμματισμό, στο πλαίσιο της σύγχρονης παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας με τις τάσεις της για μετανάστευση και κινητικότητα» (European Commission, 2018: 38). Και στα δύο επίσημα κείμενα η συγκεκριμένη ικανότητα

αναφέρεται στην επικοινωνία μέσω μιας ποικιλίας κειμένων, σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις και με κριτική επίγνωση των κοινωνικών συνεπειών της χρήσης της γλώσσας (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2006, 2018). Πρέπει ακόμη να σημειωθεί ότι το 2016 ο γραμματισμός ανακηρύχθηκε σε δικαίωμα των Ευρωπαίων πολιτών, στο πλαίσιο των αρχών της δημοκρατίας, της ισότητας και της διαπολιτισμικότητας (Council of Europe, 2016). Αυτή η μετατόπιση του ηγεμονικού λόγου που συναρθρώνεται γύρω από τον γλωσσικό γραμματισμό αντανακλά μια νέα προσέγγιση της γλώσσας ως πολιτιστικού πόρου και ανθρώπινου δικαιώματος (και όχι μόνο ως εργαλείου επίτευξης οικονομικών και κοινωνικών στόχων) (βλ. Borjian, 2014· Ruiz, 1984).

Γενικά, οι διεθνείς οργανισμοί προσεγγίζουν τον γλωσσικό γραμματισμό ως ένα σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και στάσεων, οι οποίες συνδυάζονται με ψυχοκοινωνικές δεξιότητες (π.χ. δημιουργικότητα, συνεργατικότητα). Στα επίσημα κείμενα οι συγκεκριμένες δεξιότητες συνιστάται να καλλιεργούνται στο πλαίσιο ΑΠ προσανατολισμένων προς συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα (outcome-based). Αυτή η προσέγγιση συνεπάγεται μια «αλλαγή παραδείγματος» στο πεδίο της εκπαίδευσης: διαθεματικές προσεγγίσεις των ΑΠ, αλλαγές στις μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης, έναν νέο ρόλο για τον/την εκπαιδευτικό (ο/η εκπαιδευτικός εμπνευστής-διευκολυντής της μάθησης, στο πλαίσιο εποικοδομιστικών διαδικασιών μάθησης κ.ά.) (European Commission, 2018). Ωστόσο, στις πολιτικές των υπερεθνικών δρώντων παρατηρούνται αντιφάσεις. Για παράδειγμα, ο ΟΟΣΑ, στο νέο επίσημο πλαίσió του για την υποχρεωτική εκπαίδευση «Learning Compass 2030», τοποθετεί τη γνώση των σχολικών αντικειμένων σε κεντρική θέση, ενώ στο παρελθόν τα επίσημα κείμενά του επικεντρώνονταν περισσότερο στην ανάγκη ανάπτυξης πιο γενικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων (βλ. Hughson & Wood, 2020). Ωστόσο, όπως οι Hughson και Wood (2020) παρατηρούν, πρόκειται για μια εργαλειακή προσέγγιση της γνώσης των «πειθαρχιών», η οποία πηγάζει από τους λόγους της οικονομίας και της αγοράς.

Όπως αναδείχθηκε στο 5^ο κεφάλαιο, οι πολιτικές των υπερεθνικών φορέων που προωθούν ΑΠ προσανατολισμένα προς την καλλιέργεια δεξιοτήτων και ικανοτήτων από τη δεκαετία του 1990 αναπλαισιώνονται σε πολλά εθνικά πλαίσια συχνά μέσω φιλόδοξων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων (π.χ. Alvinger et al., 2021·

Anderson-Levitt, 2017· Anderson-Levitt & Gardinier, 2021· Tahirsylaj & Sundberg, 2020). Ωστόσο οι αναπλαισιώσεις και πραγματώσεις των υπερεθνικών πολιτικών για τη (γλωσσική) σχολική γνώση συντελούνται συχνά με αντιφάσεις και ανακολουθίες, καθώς προσαρμόζονται στις συνθήκες πλαισίου (π.χ. Lim, 2017· Myhill, 2009· Nordin & Sundberg, 2016, 2018). Για παράδειγμα, κάποιοι ερευνητές παρατηρούν ότι οι αναπλαισιώσεις των παγκόσμιων πολιτικών για τα ΑΠ σε κάποιες χώρες (π.χ. Σουηδία, Αγγλία, Αυστραλία, Ιαπωνία, Πολωνία, Φλαμανδικό Βέλγιο) αντανακλούν μια «νεοσυντηρητική» ατζέντα για τη γνώση (Nordin & Sundberg, 2016), δηλαδή μια τάση επιστροφής στη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων (disciplines) (Anderson-Levitt & Gardinier, 2021· Gewirtz et al., 2021· Lingard & MacGregor, 2014· Maguire et al., 2019· Nordin & Sundberg, 2016· Walsröm, 2016). Εντούτοις, αυτή η επιστροφή συνήθως συντελείται στο πλαίσιο καθεστώτων λογοδοσίας, εθνικών δοκιμασιών και επιτελεστικότητας. Όπως ήδη αναφέρθηκε πιο πάνω, τέτοιες αντιφάσεις διακρίνουν επίσης τις υπερεθνικές πολιτικές για τη σχολική γνώση.

Ειδικότερα, τα ΑΠ για τον γλωσσικό γραμματισμό που αναπτύσσονται στα ποικίλα εθνικά πλαίσια συνήθως προωθούν μια εξατομικευμένη προσέγγιση του γραμματισμού (Hermansson et al., 2017), στο πλαίσιο καθεστώτων λογοδοσίας (Cushing, 2020· Gewirtz et al., 2021· Moss, 2009). Αυτές οι πολιτικές έρχονται σε αντίθεση με την κατανόηση του γλωσσικού γραμματισμού ως κοινωνικής πρακτικής, η οποία επικρατούσε στην επιστημονική έρευνα τις προηγούμενες δεκαετίες (Barton & Hamilton, 2000· Braynham, 2002· Street, 2003).

Στο ελληνικό εθνικό πλαίσιο προσπάθειες σύγκλισης του εκπαιδευτικού συστήματος με τις ευρωπαϊκές πολιτικές για τη σχολική γνώση πραγματοποιήθηκαν με το ΔΕΠΠΣ του 2003 και το ΑΠ του 2011, τα οποία αφορούν στην υποχρεωτική εκπαίδευση και ισχύουν μέχρι σήμερα. Τα δύο ΑΠ αναπλαισιώνουν τις σύγχρονες προσεγγίσεις της γλωσσικής διδασκαλίας (επικοινωνιακές-κειμενοκεντρικές, κριτικό γραμματισμό, αρχές της πολυτροπικότητας και των πολυγραμματισμών) (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.ά., 2011· Κουτσογιάννης, 2011· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003· Σπανός & Μιχάλης, 2014). Παράλληλα, ακολουθούν εν μέρει τις διεθνείς τάσεις κατασκευής του ΑΠ, συνδέοντας τα γνωστικά αντικείμενα μέσω διαθεματικών δραστηριοτήτων (Aggelakos, 2007· Alahiotis & Karatzia-Stavlioti, 2006· Αλαχιώτης, 2002· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003), οι οποίες ωστόσο δεν

καταργούν τα διακριτά σύνορα μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων (Aggelakos, 2007). Η επίδραση που έχουν δεχθεί τα εθνικά ΑΠ από τις πολιτικές των υπερεθνικών φορέων για τη σχολική γνώση αντανακλάται επίσης στον προσανατολισμό των ΑΠ προς συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα και στην προώθηση οριζόντιων δεξιοτήτων και ικανοτήτων (π.χ. της δημιουργικότητας, της κριτικής σκέψης) (βλ. και Anderson-Levitt & Gardinier, 2021). Παράλληλα, τα δύο ΑΠ προτείνουν την εισαγωγή νέων μεθόδων διδασκαλίας/μάθησης και αξιολόγησης (π.χ. της συνεργατικής μάθησης, της αυτοαξιολόγησης) και τον μετασχηματισμό του παραδοσιακού ρόλου του εκπαιδευτικού-διδάσκοντα σε ρόλο καθοδηγητή και εμπνευστή των μαθητών. Πρόκειται για επανασυναρθρώσεις των κυρίαρχων παγκόσμιων λόγων που προωθούν συγκεκριμένες μορφές σχολικής γνώσης, καθώς και για την αναπλαισίωση του ηγεμονικού προτύπου του «καλού/παγκόσμιου εκπαιδευτικού» (Connell, 2009· Maguire, 2010· Roberston, 2012· Roberston & Sorensen, 2018· Tahirsylaj et al., 2021).

12.4. Παιδαγωγικές πρακτικές πραγμάτωσης των αναλυτικών προγραμμάτων

Τα κεντρικό ερευνητικό ερώτημα γύρω από το οποίο περιστρέφεται η διδακτορική μελέτη αφορά στις παιδαγωγικές πρακτικές με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί πραγματώνουν τα ΑΠ για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας σε συγκεκριμένα σχολικά πλαίσια. Για να απαντηθεί αυτό το ερώτημα, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε μια εμπειρική έρευνα σε τέσσερα δημόσια Γυμνάσια υποβαθμισμένων περιοχών του κέντρου της Αθήνας, με υψηλό ποσοστό μαθητών από χαμηλά κοινωνικά στρώματα. Η επιλογή της συγκεκριμένης περιοχής ως εμπειρικού πεδίου της έρευνας στηρίχθηκε στη μελέτη ενός σημαντικού σώματος βιβλιογραφίας το οποίο αναδεικνύει την εθνοτική ανομοιογένεια και την οικονομική και κοινωνική αποστέρηση συμπαγών πληθυσμιακών ομάδων του κέντρου της Αθήνας (π.χ. Arapoglou et al., 2021· Kandylis et al., 2012· Μαλούτας κ.ά., 2013), καθώς και την εκπαιδευτική μειονεξία των μαθητικών πληθυσμών της περιοχής (Maloutas, 2014· Spyrellis, 2015). Η συγκεκριμένη επιλογή ενισχύθηκε ακόμη από την επισκόπηση ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί σε διαφορετικά

εθνικά πλαίσια οι οποίες καταδεικνύουν ότι στα σχολεία του κέντρου των μητροπόλεων συχνά διαμορφώνονται ιδιαίτερα απαιτητικές συνθήκες εργασίας για τους εκπαιδευτικούς (π.χ. Lipman, 2013· Lupton, 2004· van Zanten, 2005). Συνεπώς, τα σχολεία του κέντρου της Αθήνας επιλέχθηκαν ως ένα πολύ ενδιαφέρον πεδίο μελέτης της επίδρασης που ασκούν οι συνθήκες του τοπικού πλαισίου στη διαμόρφωση των παιδαγωγικών πρακτικών των εκπαιδευτικών.

Ταυτόχρονα, κρίθηκε ότι στα συγκεκριμένα σχολεία ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε η μελέτη της πραγμάτωσης των ΑΠ της γλωσσικής διδασκαλίας, ενός σχολικού αντικειμένου κρίσιμης σημασίας για τη συνολική εκπαιδευτική πορεία των μαθητών (gatekeeper) (Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, 2018· Halliday, 2007, όπ. αναφ. στο Κουτσογιάννης, 2010β).

Η ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων που προέκυψαν από τις παρατηρήσεις στη σχολική τάξη και τις συνεντεύξεις με τον φιλόλογο/τις φιλόλογους, τους Διευθυντές/ντριες των Σχολείων και τις αρμόδιες Σχολικές Συμβούλους κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί (ιδιαίτερα των Σχολεία Α, Β και Γ) καλούνται να πραγματώσουν τα ΑΠ σε τάξεις με γλωσσικά, εθνοτικά και πολιτισμικά ανομοιογενείς μαθητικούς πληθυσμούς, με αυξημένες μαθησιακές ανάγκες. Πρόκειται για μαθητικούς πληθυσμούς που ζουν σε συνθήκες υλικής αποστέρησης και έλλειψης μαθησιακών, πολιτιστικών και κοινωνικών πόρων. Αυτές οι διαστάσεις του τοπικού πλαισίου διαμορφώνουν ιδιαίτερα απαιτητικές συνθήκες εργασίας για τους/τις εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν τα συσσωρευμένα μαθησιακά κενά των εκπαιδευομένων, την αδυναμία του οικογενειακού περιβάλλοντος να λειτουργήσει ως δεύτερος τόπος πρόσκτησης της γνώσης, τη διγλωσσία των μαθητών, την έλλειψη εξοικειώσής τους με τον επίσημο σχολικό (γλωσσικό) κώδικα, καθώς και τις περιορισμένες γλωσσικές και μορφωτικές εμπειρίες τους.

Σε αυτά τα σχολικά περιβάλλοντα, οι εκπαιδευτικοί πραγματώνουν τα ΑΠ της νεοελληνικής γλώσσας με μια ποικιλία παιδαγωγικών πρακτικών, οι τροπές (modalities) των οποίων διαμορφώνονται από τον ρυθμιστικό και τον διδακτικό λόγο της παιδαγωγικής επικοινωνίας.

Η ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων που προήλθαν από τις συνεντεύξεις ανέδειξε ότι στα Σχολεία Α, Β και Γ οι παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών

συνήθως ενσωματώνονται σε έναν ισχυρό ρυθμιστικό λόγο ο οποίος συναρθρώνεται γύρω από την ιδέα της συμπερίληψης (inclusion) των μαθητών στις εκπαιδευτικές (και κοινωνικές) διαδικασίες. Κατέδειξε επίσης ότι ο συγκεκριμένος λόγος δεν είναι ομοιογενής, μια διαπίστωση συμβατή με τη σχετική επιστημονική βιβλιογραφία, η οποία έχει καταδείξει την εννοιολογική ολισθηρότητα του όρου της συμπερίληψης (Armstrong et al., 2011). Με κριτήριο τη σημασία την οποία οι συμμετέχοντες απέδωσαν στην έννοια της συμπερίληψης και τους πόρους λόγου από τους οποίους προήλθαν αυτές οι νοηματοδοτήσεις, αναπτύχθηκε «μια εμπειρική τυπολογία» των λόγων της συμπερίληψης (Gulston et al., 2017· Lant, 2012· Mockler et al., 2021· Winch, 1947). Η τυπολογία περιγράφει τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις της συμπερίληψης, οι οποίες πηγάζουν από διαφορετικές κατανοήσεις των κοινωνικών, πολιτιστικών και γλωσσικών χαρακτηριστικών των μαθητών. Αυτές οι προσεγγίσεις αντανακλούν τρεις διαφορετικές παραλλαγές του ρυθμιστικού λόγου της συμπερίληψης, οι οποίες συνδέονται με διαφορετικές μορφές παιδαγωγικής πρακτικής.

Η πρώτη παραλλαγή του ρυθμιστικού λόγου της συμπερίληψης προσεγγίζει τη συμπερίληψη των μαθητών ως την ένταξή τους στην κυρίαρχη κοινωνία και ως την αφομοίωσή τους από αυτήν (Barton, 1997· βλ. και Gewirtz & Cribb, 2011) ή ως διατήρηση της κοινωνικής και πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών στο πλαίσιο ενός «ανισότιμου πλουραλισμού»¹³⁵ (Hughes & Kroehler, 2014: 343). Ο συγκεκριμένος λόγος συχνά διαμεσολαβείται πολιτικά και δημοσιογραφικά, και συνδέεται με τον στιγματισμό των περιοχών στις οποίες εδρεύουν τα σχολεία ως επικίνδυνων χώρων που μαστίζονται από την εγκληματικότητα (Alexandri, 2015· Koutrolidou, 2015· Maloutas, 2014). Αυτός ο λόγος οδηγεί σε μια ουσιοκρατική προσέγγιση του κοινωνικού και πολιτισμικού υποβάθρου των μαθητών ως ελλειμματικού, ενώ συχνά νομιμοποιεί την αντιμετώπιση των μαθητών ως «απειλής για την κοινωνία».

Η δεύτερη παραλλαγή του ρυθμιστικού λόγου της συμπερίληψης μεταφράζεται σε θεραπευτικές πρακτικές, δηλαδή σε πρακτικές συναισθηματικής υποστήριξης και ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης των μαθητών/τριών, οι οποίοι/ες αντιμετωπίζονται ως «ευάλωτα υποκείμενα» (Brunila & Rossi, 2018· Ecclestone &

¹³⁵ Βλ. σ. 212, υποσημείωση 93.

Brunilla, 2015· Ecclestone & Lewis, 2014· Wright, 2014· Zembylas, 2016). Αυτή η προσέγγιση της συμπερίληψης πηγάζει από ποικίλους –και συχνά ετερόκλιτους– πόρους λόγου (από τη «θεραπευτική κουλτούρα» που επικρατεί στις σύγχρονες κοινωνίες τις τελευταίες δεκαετίες, τις πολιτικές της ταυτότητας, διάφορες ψυχολογικές θεωρίες κ.ά.) (Brunila & Rossi, 2018· Chriss, 1999· Ecclestone & Brunilla, 2015· Nolan, 2017).

Οι δύο αυτές παραλλαγές της συμπερίληψης διαμορφώνουν μορφές/τροπές παιδαγωγικής πρακτικής που μπορούν να χαρακτηριστούν ως παραδοσιακές. Πρόκειται για μορφές ορατής παιδαγωγικής, οι οποίες διακρίνονται από ισχυρή μόνωση μεταξύ της Γλωσσικής Διδασκαλίας και των άλλων σχολικών αντικειμένων, καθώς και από ισχυρή μόνωση μεταξύ της σχολικής και της εξωσχολικής γνώσης των μαθητών (ισχυρή ταξινόμηση), η οποία δε θεωρείται από τους/τις εκπαιδευτικούς αξιόλογη μορφή γνώσης. Οι συγκεκριμένες μορφές πρακτικής χαρακτηρίζονται επίσης από ισχυρό έλεγχο των διδακτικών κανόνων (των κανόνων επιλογής, διαδοχής, βηματισμού και αξιολόγησης) και των ιεραρχικών κανόνων (της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού/μαθητών και της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών) από τον/την εκπαιδευτικό (ισχυρή περιχάραξη). Παράλληλα, διακρίνονται από μια εστίαση στην ανάπτυξη στοιχειωδών δεξιοτήτων γραμματισμού (π.χ. στην ανάπτυξη μιας παραγράφου, στην αναγνώριση βασικών συντακτικών όρων), με έμφαση στη διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού. Συνοδεύονται επίσης από χαμηλές προσδοκίες και περιορισμένες γνωστικές απαιτήσεις από τους μαθητές, γεγονός που οδηγεί στην καλλιέργεια ενός οριζόντιου λόγου/περιορισμένου εκπαιδευτικού κώδικα (π.χ. απόρριψη της κριτικής σκέψης ως μιας ικανότητας «ανέφικτης» για τις συγκεκριμένες ομάδες μαθητών). Συνεπώς, οι μορφές πρακτικής που αναπτύσσονται συνήθως αδυνατούν να καταπολεμήσουν την εκπαιδευτική μειονεξία των μαθητών.

Τέλος, η τρίτη παραλλαγή του ρυθμιστικού λόγου της συμπερίληψης βασίζεται σε προσεγγίσεις της συμπερίληψης ως αναγνώρισης της διαφορετικότητας του Άλλου, στο πλαίσιο ενός «ισότιμου πλουραλισμού»¹³⁶ (Marger, 2012, ό.π. αναφ. στο Hughes & Kroehler, 2014: 343). Σε αυτή την περίπτωση οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν συνειδητά τη συμμετοχή των μαθητών στις

¹³⁶ Βλ. σ. 213, υποσημείωση 94.

εκπαιδευτικές διαδικασίες και τη διανοητική (και κοινωνική) ενδυνάμωσή τους (Fraser, 1999, 2000· Gewirtz & Cribb, 2011· Power, 2012). Κατά συνέπεια, αυτές οι μορφές/τροπές παιδαγωγικής πρακτικής τείνουν να επικεντρώνονται στην καλλιέργεια πιο σύνθετων γλωσσικών δεξιοτήτων (επιχειρηματολογία, κριτικής σκέψης κ.ά.), δηλαδή στην καλλιέργεια ενός κάθετου λόγου/επεξεργασμένου παιδαγωγικού κώδικα. Με άλλα λόγια, αυτή η προσέγγιση της συμπερίληψης αναγνωρίζει την πολιτιστική, κοινωνική και προσωπική αυτονομία των μαθητών/τριών και, ως εκ τούτου, προωθεί αυτό που ο Bernstein (2000: xxi) αποκαλεί «δικαίωμα στην ατομική βελτίωση» («the right to individual enhancement»). Πρόκειται, δηλαδή, για τη δυνατότητα των μαθητών να βιώνουν κοινωνικά, πνευματικά και ατομικά όρια και να συμμετέχουν σε (πολιτικές) διαδικασίες «σύμφωνα με τις οποίες η κοινωνική τάξη πραγμάτων (order) κατασκευάζεται, διατηρείται και αλλάζει» (ό.π.). Ωστόσο, λόγω των περιορισμών που επιβάλλει ο μονόγλωσσος και μονοπολιτισμικός χαρακτήρας των ΑΠ και η έλλειψη σχετικής επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών (Gkaintartzi, Kiliari, & Tsokalidou, 2015), αυτές οι μορφές πρακτικής συχνά αποτυγχάνουν να επιτύχουν τη συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, με τρόπο που θα συνέβαλλε στην ανάπτυξη ενός επεξεργασμένου παιδαγωγικού κώδικα, δηλαδή στην καλλιέργεια εξειδικευμένων μορφών γλωσσικής γνώσης.

Ο ρυθμιστικός λόγος της συμπερίληψης φαίνεται να επηρεάζει επίσης την κουλτούρα, τις πρακτικές και τις μικρο-πολιτικές των σχολείων, καθώς τα σχολεία προκειμένου να συμπεριλάβουν τους μαθητές στις σχολικές διαδικασίες υλοποιούν εξωσχολικές δραστηριότητες και συνεργασίες με ποικίλους φορείς, δημόσιους ή μη. Συνεπώς, ο ρυθμιστικός λόγος της συμπερίληψης αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης των τοπικών σχολικών πλαισίων. Ωστόσο, ο βαθμός στον οποίο οι μικρο-πολιτικές των σχολείων επηρεάζουν τις πρακτικές των εκπαιδευτικών στη σχολική τάξη φαίνεται να εξαρτάται από πολλούς παράγοντες (τον χρόνο εργασίας των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο σχολείο, την επιθυμία και τη δυνατότητα του διευθυντή/της διευθύντριας να διαμορφώσει μια κουλτούρα συμπερίληψης στο σχολείο, τη διάρκεια της παραμονής του/της στη συγκεκριμένη θέση ευθύνης κ.ά.).

Τέλος, ένας άλλος λιγότερο ισχυρός ρυθμιστικός λόγος που απαντά στα συγκεκριμένα τοπικά πλαίσια είναι ο λόγος της «επιτελεστικότητας»

(performativity») ο οποίος διαμορφώνει την ιδέα του «καλού/παγκόσμιου εκπαιδευτικού» που χρησιμοποιεί «σύγχρονες» μεθόδους και ποικίλα μέσα διδασκαλίας, ενώ παράλληλα (επανα)καταρτίζεται και (επαν)εκπαιδύεται επαγγελματικά δια βίου. Υποστηρίζεται ότι αυτός ο ρυθμιστικός λόγος συναρθρώνεται στα υπερεθνικά κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής και αναπλαισιώνεται στα εθνικά ΑΠ, ενώ συνδέεται με μια εργαλειακή προσέγγιση των εποικοδομιστικών θεωριών της μάθησης. Αν και ο συγκεκριμένος ρυθμιστικός λόγος επηρεάζει τον διδακτικό λόγο ενός μικρού αριθμού εκπαιδευτικών, για την πλειονότητα των φιλολόγων που συμμετείχαν στην έρευνα το «πρότυπο του «καλού/παγκόσμιου εκπαιδευτικού» αποτελεί «μια φαντασιακή ταυτότητα», μια «ανέφικτη θέση υποκειμένου» (Walkerdine, 2003: 246) στα συγκεκριμένα περιβάλλοντα, η απόκλιση από την οποία δημιουργεί στους εκπαιδευτικούς αισθήματα ενοχής και επαγγελματικής μειονεξίας. Υποστηρίζεται ότι αυτό το γεγονός καταδεικνύει τη διαπεραστικότητα του συγκεκριμένου ρυθμιστικού λόγου, ο οποίος φαίνεται να επανασυναρθρώνεται σε ποικίλους χώρους και από διάφορους δρώντες (π.χ. προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών).

Ο λόγος της επιτελεστικότητας οδηγεί σε μια μορφή μικτής παιδαγωγικής (με στοιχεία της ορατής και της αόρατης παιδαγωγικής). Πρόκειται για μια μορφή παιδαγωγικής που διακρίνεται από μικρότερο έλεγχο της παιδαγωγικής επικοινωνίας από τον/την εκπαιδευτικό (π.χ. χρήση συνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας) (μέτρια ή ασθενή περιχάραξη). Χαρακτηρίζονται επίσης από ασθενή ταξινόμηση μεταξύ της σχολικής και της εξωσχολικής γνώσης. Ωστόσο, η προσπάθεια των εκπαιδευτικών να συνδέσουν τη σχολική γλωσσική γνώση με τη καθημερινή ζωή των μαθητών συνήθως εξαντλείται στην καλλιέργεια εξαρτημένων από το τοπικό πλαίσιο νοημάτων, δηλαδή ενός οριζόντιου λόγου/περιορισμένου παιδαγωγικού κώδικα. Αυτό το γεγονός καταδεικνύει ότι η προσπάθεια των εκπαιδευτικών να συνδέσουν τους «αναγκαστικά απόμακρους κόσμους των πειθαρχιών (disciplines)» με την καθημερινή ζωή των μαθητών είναι μια επίπονη και συχνά ατελέσφορη διαδικασία (Beck, 2013: 187· βλ. και Hoadley, 2015). Ως εκ τούτου, οι συγκεκριμένες μορφές πρακτικής τείνουν να αναπαράγουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες.

Γενικότερα, τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν τα συμπεράσματα ενός σημαντικού αριθμού ερευνών οι οποίες αναδεικνύουν τη σημασία του εθνικού

και τοπικού πλαισίου πραγμάτωσης των εκπαιδευτικών πολιτικών (π.χ. Nordin & Sundberg, 2018) και τη διακειμενικότητα που χαρακτηρίζει τη δυναμική αλληλεπίδραση πολιτικής και πλαισίου (Ball, Maguire, & Braun, 2012· Lopes, 2016). Καταδεικνύουν ακόμη ότι η πραγμάτωση μιας πολιτικής συχνά γίνεται απρόβλεπτη, όταν διαπλέκεται με άλλους λόγους που διακινούνται σε τοπικό επίπεδο (βλ. και Alexiadou et al., 2016· Baak et al., 2020· Hardy & Woodcock, 2020). Στη συγκεκριμένη έρευνα αναδείχθηκε ότι σε σχολεία του κέντρου της Αθήνας, τα οποία καλούνται να συμπεριλάβουν ανομοιογενείς και κοινωνικά μειονεκτούντες μαθητικούς πληθυσμούς, σε συνθήκες μαζικής φοίτησης και έλλειψης αποτελεσματικών επίσημων πολιτικών συμπερίληψης, η γλωσσική εκπαίδευση συναντά τους λόγους της συμπερίληψης και της επιτελεστικότητας. Σε αυτές τις συνθήκες πλαισίου ο λόγος της συμπερίληψης αναδεικνύεται κυρίαρχος και, σε συνδυασμό με κάποιες εδραιωμένες επαγγελματικές πρακτικές που αναπτύχθηκαν κάτω από συγκεκριμένες εθνικές και ιστορικές συνθήκες (βλ. Κουτσογιάννης, 2010α· Κουτσογιάννης κ.ά., 2018), επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη γλωσσική διδασκαλία, διαμορφώνοντας, έτσι, τις παιδαγωγικές πρακτικές τους.

Σε αυτό το πλαίσιο, η απόσταση μεταξύ του μακρο-επιπέδου της παραγωγής των γλωσσικών πολιτικών και του μικρο-επιπέδου της πραγμάτωσής τους αυξάνεται, καθώς οι ηγεμονικοί υπερεθνικοί και εθνικοί λόγοι που προωθούν συγκεκριμένες μορφές γλωσσικής γνώσης και δεξιοτήτων, καθώς και ένα συγκεκριμένο πρότυπο εκπαιδευτικού που θα καλλιεργήσει αυτές τις μορφές γνώσης, δε φαίνεται να επηρεάζουν καθοριστικά τον τρόπο με τον οποίο οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και πραγματώνουν τη γλωσσική διδασκαλία. Ενδεικτικό αυτού είναι το γεγονός ότι το υπερεθνικό πρότυπο του «εκπαιδευμένου του 21ου αι.» δεν αποτυπώνεται στον λόγο των εκπαιδευτικών, ο οποίος, αντίθετα, αντανάκλα μια παραδοσιακή -αλλά μειωμένων απαιτήσεων- αντίληψη των εκπαιδευτικών για τις γλωσσικές δεξιότητες/ικανότητες του «καλού μαθητή». Πρέπει επίσης να προστεθεί ότι ακόμη και οι λόγοι της επιτελεστικότητας που διαμορφώνουν το πρότυπο του «καλού/παγκόσμιου εκπαιδευτικού» επανασυναρθρώνονται στα τοπικά πλαίσια με τρόπο που αποκλείει συγκεκριμένα στοιχεία της επιτελεστικότητας τα οποία είναι κυρίαρχα στα υπερεθνικά κείμενα (τον προσανατολισμό του εκπαιδευτικού προς συγκεκριμένα και προκαθορισμένα

μαθησιακά αποτελέσματα). Το τελευταίο αυτό εύρημα εξηγείται από το γεγονός ότι η επιτελεσματικότητα δε συνιστά τον κυρίαρχο/επίσημο ρυθμιστικό λόγο στο ελληνικό πλαίσιο, όπως συμβαίνει σε πολλά άλλα εκπαιδευτικά συστήματα (Ball, 2003, 2004).

12.5. Ρυθμιστικός λόγος και νέες μορφές ρύθμισης της ελληνικής σχολικής εκπαίδευσης

Ο εντοπισμός των συγκεκριμένων ρυθμιστικών λόγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς, όπως επισημάνθηκε στο 2^ο κεφάλαιο της παρούσας μελέτης, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν εντοπίζεται η κουλτούρα της επιτελεσματικότητας (τουλάχιστον εμφανώς), η οποία σε άλλα εθνικά πλαίσια συνιστά τον κυρίαρχο ρυθμιστικό λόγο και εδραιώνεται μέσω ποικίλων ρυθμιστικών μηχανισμών (εθνικών (προτυποποιημένων) δοκιμασιών για τους μαθητές, αξιολόγηση σχολείων και εκπαιδευτικών κ.ά.). Η απουσία της επιτελεσματικότητας ως κυρίαρχου/επίσημου ρυθμιστικού λόγου φαίνεται ότι επιτρέπει τη διείσδυση στην ελληνική εκπαίδευση διαφορετικών ρυθμιστικών λόγων, οι οποίοι διαχέονται κατακόρυφα από κρατικούς φορείς και υπερεθνικούς οργανισμούς, αλλά και οριζόντια από ποικίλους φορείς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού (βλ. Τσατσαρώνη κ.ά., 2021) οι οποίοι συχνά ανήκουν στο πολιτισμικό πεδίο, ένα υπο-πεδίο της οικονομίας (Bernstein, 2001b). Αυτοί οι λόγοι αποικίζουν το Παιδαγωγικό Πεδίο Αναπλαισίωσης, κάνοντας πιο διαπερατά τα σύνορα τόσο μεταξύ του Επίσημου και του Παιδαγωγικού Πεδίου Αναπλαισίωσης, όσο και μεταξύ του πεδίου του συμβολικού ελέγχου (στο οποίο ανήκει η εκπαίδευση) και του πολιτισμικού/οικονομικού πεδίου.

Αυτή η ερμηνεία υποστηρίζεται από τα ευρήματα άλλων ερευνών που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα (Koutsouri et al., 2021· Tsatsaroni et al., 2021· Sifakakis, et al., 2016· Tsatsaroni, et al., 2015) οι οποίες ανέδειξαν ότι τα σύνορα μεταξύ της ευρωπαϊκής/παγκόσμιας εκπαιδευτικής πολιτικής και του ελληνικού εθνικού πλαισίου γίνονται διαπερατά, καθώς νέες μορφές επαγγελματικής γνώσης διεισδύουν στο πεδίο της δημόσιας εκπαίδευσης. Οι συγκεκριμένες μελέτες

αποκάλυψαν ακόμη τη μετατόπιση των συνόρων μεταξύ του πεδίου του συμβολικού ελέγχου και του πολιτισμικού πεδίου, καθώς μορφές γνώσης που παράγονται στο πολιτισμικό πεδίο εισχωρούν στο πεδίο του συμβολικού ελέγχου. Όπως προαναφέρθηκε, πρόκειται για διαδικασίες παιδαγυκοποίησης της γνώσης (Singh, 2015), οι οποίες μεταβάλλουν τις ταυτότητες των επαγγελματιών της εκπαίδευσης.

12.6. Ρυθμιστικός λόγος και επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών

Η συζήτηση για τον ρυθμιστικό λόγο και τις νέες μορφές ρύθμισης της εκπαίδευσης εγείρει εύλογα το ζήτημα της επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ανήκει στα μεσογειακά συγκεντρωτικά και γραφειοκρατικά συστήματα που παραδοσιακά παρείχαν σημαντικό βαθμό παιδαγωγικής αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς και στους διευθυντές των σχολείων (βλ. Hall et al., 2015). Σε ένα τέτοιο σύστημα, η αυτονομία των εκπαιδευτικών διευρυνόταν από την απουσία μηχανισμών εξωτερικής ρύθμισης της εργασίας τους που απαντούν σε άλλες χώρες (αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων, αξιολόγηση των μαθητών σε εθνικό επίπεδο) (Tsatsaroni & Koutsouri, in press).

Παρόλο που στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα απουσιάζει ο ρυθμιστικός λόγος της επιτελεστικότητας, ο οποίος σε άλλα εθνικά πλαίσια περιορίζει την αυτονομία των επαγγελματιών της εκπαίδευσης (π.χ. Haugen, 2019)¹³⁷, στο ελληνικό πλαίσιο ο χώρος της αυτονομίας των εκπαιδευτικών στα σχολεία που συμμετείχαν στην εμπειρική έρευνα περιορίζεται από τις δυσκολίες που συναντούν οι εκπαιδευτικοί κατά την πραγμάτωση του ΑΠ (π.χ. το κοινωνικό, γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών). Επιπλέον, ο τρόπος με τον οποίο οι δρώντες της εκπαίδευσης ερμηνεύουν τις ιδιαιτερότητες του τοπικού περιβάλλοντος

¹³⁷ Η Haugen (2019) σημειώνει ότι στο πλαίσιο της κουλτούρας της επιτελεστικότητας του νορβηγικού εκπαιδευτικού συστήματος η απαίτηση για τη διαμόρφωση ενός καλύτερου «περιβάλλοντος μάθησης» και μιας αποτελεσματικότερης «διαχείρισης της σχολικής τάξης» παράγουν έναν ισχυρό ρυθμιστικό λόγο που περιορίζει την αυτονομία των εκπαιδευτικών.

(προβάλλοντάς τη μειονεξία των μαθητών ως μια «αδιαμφισβήτητη» πραγματικότητα) δικαιολογεί τις αποκλίσεις από το ΑΠ και τις επίσημες οδηγίες για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Ωστόσο, όπως αναφέρθηκε, αυτή η «αντικειμενική» πραγματικότητα των «μειονεκτούντων» σχολείων είναι επίσης ένα προϊόν επαγγελματικών ιδεών που δεσπόζουν στο πεδίο της εκπαίδευσης. Ουσιαστικά, αυτές οι νέες μορφές γνώσης (π.χ. σχετικά με την εφαρμογή συμπεριληπτικών μεθόδων διδασκαλίας) περιορίζουν την «αυτονομία των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους πόρους που σχηματίζουν τις επαγγελματικές ταυτότητές τους» (Robertson & Sorensen, 2018: 477).

Επιλογικά, θα μπορούσε να προστεθεί ότι ο ρυθμιστικός/ηθικός λόγος ως πρωταρχικός παράγοντας πλαισίου ελέγχει «τι είναι δυνατό να συλληφθεί με τη σκέψη («thinkable»), να πραγματοποιηθεί και να ειπωθεί», δηλαδή ποιες πιθανές πραγματώσεις του ΑΠ στα συγκεκριμένα σχολικά περιβάλλοντα μπορεί να διανοηθεί κάποιος, ποιες να θεωρήσει ως εφικτές και πώς να μιλήσει για αυτές (Singh et al., 2013: 470). Ωστόσο, όπως αναδείχθηκε στα κεφάλαια της ανάλυσης των εμπειρικών δεδομένων (8ο, 9ο, 10ο και 11ο κεφάλαιο), «οι δρώντες συχνά τοποθετούνται ταυτοχρόνως μεταξύ αλληλεπικαλυπτόμενων, αλληλοσυνδεόμενων, συγκρουόμενων και αντιθετικών ηθικών πλαισίων» (ό.π.). Αυτή η τοποθέτησή τους έχει ως αποτέλεσμα να αμφισβητούν ρυθμιστικούς λόγους που υπαγορεύουν συγκεκριμένες «αναγνώσεις» του σχολικού πλαισίου, ενώ παράλληλα επιτρέπει διαφορετικές «εισόδους» («entrances») (Derrida, 1996, όπ. αναφ. στο Lopes, 2016) στα κείμενα του ΑΠ και διαφορετικές «‘φαντασιακές’ προβολές/[‘φαντασιακά’] σενάρια εκπαιδευτικών, μαθητών και σχολικών πλαισίων» (Singh et al., 2013: 470). Σε αυτό το σημείο ίσως μπορεί να εντοπιστεί η αυτονομία και η εμπρόθετη δράση αυτών που εμπλέκονται στις διαδικασίες αναπλαισίωσης, μετάφρασης, ερμηνείας και πραγμάτωσης των ΑΠ.

12.7. Περιορισμοί της έρευνας

Οι σημαντικότεροι περιορισμοί της παρούσας μελέτης οφείλονται στο γεγονός ότι πρακτικές και αντικειμενικές δυσκολίες δεν επέτρεψαν μια πιο συστηματική παρατήρηση των πραγματώσεων των ΑΠ στις σχολικές τάξεις, η

οποία θα μπορούσε να προσλάβει τη μορφή μιας εθνογραφικής μεθόδου έρευνας. Κυρίως, δεν επέτρεψαν μια πιο συστηματική διερεύνηση των συνεπειών των συγκεκριμένων παιδαγωγικών πρακτικών στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών, πιθανώς με τη χρήση εργαλείων ανάλυσης των μαθητικών κειμένων. Πρέπει να σημειωθεί ότι σοβαρούς (αν όχι ανυπέρβλητους) περιορισμούς θέτει το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, το οποίο δεν επιτρέπει να πραγματοποιούνται περισσότερες από δύο παρατηρήσεις σε μια σχολική τάξη κάθε σχολικό έτος.

Οπωσδήποτε, ένας άλλος περιορισμός της έρευνας απορρέει από το γεγονός ότι δε συμμετείχαν όλοι οι φιλόλογοι σε όλες τις φάσεις της εμπειρικής έρευνας, γεγονός που θα επέτρεπε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα των παιδαγωγικών πρακτικών όλων των συμμετεχόντων. Αυτό το γεγονός αναδεικνύει τις δυσκολίες που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι ερευνητές/ερευνήτριες που δραστηριοποιούνται στο πεδίο της εκπαιδευτικής έρευνας, και κυρίως όταν διεξάγουν εμπειρική έρευνα εντός της σχολικής τάξης.

12.8. Η συμβολή της διδακτορικής διατριβής στην εκπαιδευτική έρευνα

Η παρούσα διδακτορική μελέτη, η οποία τοποθετείται στη διατομή των πεδίων της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και της Εκπαιδευτικής Πολιτικής, υποστηρίζεται ότι συμβάλλει στην ανάπτυξη των συγκεκριμένων επιστημονικών πεδίων με ποικίλους τρόπους.

Πρώτα-πρώτα, αναμένεται να συνεισφέρει στη βαθύτερη κατανόηση των διαδικασιών με τις οποίες οι εκπαιδευτικές πολιτικές για τη σχολική γνώση - υπερεθνικές και εθνικές- αναπλαισιώνονται και πραγματώνονται στα εθνικά και τοπικά εκπαιδευτικά πλαίσια, εμπλουτίζοντας τη σχετική επιστημονική βιβλιογραφία. Ειδικότερα, η μελέτη αυτών των διαδικασιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο αποκτά ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον, καθώς, όπως έχει επισημανθεί, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διαφοροποιείται σημαντικά από πολλά άλλα εκπαιδευτικά συστήματα, εξαιτίας του συγκεντρωτικού και γραφειοκρατικού χαρακτήρα του, καθώς και της διστακτικότητας με την οποία

υιοθετεί αλλαγές που αφορούν στον τρόπο ρύθμισής του και στο περιεχόμενο των ΑΠ.

Ειδικότερα, η συγκεκριμένη μελέτη φωτίζει τη λειτουργία των δημόσιων σχολείων του κέντρου της Αθήνας, στις σύγχρονες συνθήκες της παγκόσμιας μετανάστευσης, της οικονομικής κρίσης και της συνακόλουθης κοινωνικής περιθωριοποίησης συμπαγών πληθυσμιακών ομάδων, ένα ζήτημα που δεν έχει διερευνηθεί στο ελληνικό πλαίσιο. Έτσι, αναμένεται να συνεισφέρει στην κατανόηση των τρόπων με τους οποίους τα δημόσια σχολεία ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της μαζικής φοίτησης ανομοιογενών μαθητικών πληθυσμών, με αυξημένες εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι απειλούνται από την εκπαιδευτική μειονεξία. Και κυρίως, αναδεικνύει τις διαδικασίες με τις οποίες, σε αυτά τα ιδιαίτερα απαιτητικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα αναπαράγει ή ενίοτε διακόπτει τις κοινωνικές ανισότητες μέσω του παιδαγωγικού μηχανισμού.

Παράλληλα, η συμβολή της διδακτορικής μελέτης εντοπίζεται στη διερεύνηση των πραγματώσεων του ΑΠ του γλωσσικού μαθήματος από την οπτική της κοινωνιολογίας των εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών, δεδομένου ότι η επιστημονική έρευνα που συνδέεται με τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας κυριαρχείται από γλωσσολογικές και κοινωνιογλωσσολογικές μελέτες (βλ. Κουτσογιάννης κ.ά., 2015). Αντίθετα, όπως ο Κουτσογιάννης (2010β: 343-344) επισημαίνει, «εξαιρετικά σπάνια διατυπώνονται προτάσεις που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν προς την κατεύθυνση είτε μιας συνολικής ανάγνωσης της εκπαιδευτικής πρακτικής είτε της χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής». Οπωσδήποτε λαμβάνεται υπόψη ότι τα τελευταία χρόνια έχουν διεξαχθεί κάποιες επιστημονικές έρευνες στο ελληνικό πλαίσιο οι οποίες υιοθετούν την κοινωνιολογική οπτική για τη μελέτη των παιδαγωγικών πρακτικών που αναπτύσσονται κατά τη γλωσσική διδασκαλία (βλ. Asimaki et al., 2020· Ασημάκη κ.ά., 2016). Ωστόσο, υποστηρίζεται ότι από τις συγκεκριμένες μελέτες απουσιάζει η σύνδεση των παιδαγωγικών πρακτικών που αναπτύσσονται στη σχολική τάξη (μικρο-επίπεδο) με τις σύγχρονες συνθήκες παγκοσμιοποίησης των εκπαιδευτικών πολιτικών και τις νέες μορφές ρύθμισης των εκπαιδευτικών συστημάτων (μακρο-επίπεδο). Μια τέτοια σύνδεση επιχειρήθηκε στην παρούσα μελέτη.

Η συνεισφορά αυτής της διδακτορικής μελέτης στην εκπαιδευτική έρευνα έγκειται επίσης στη διερεύνηση των δυνατοτήτων που παρέχει αλλά και των περιορισμών που επιβάλλει η θεωρία του Bernstein στον ερευνητή/ στην ερευνήτρια, στην προσπάθεια του/της να κατανοήσει τους μετασχηματισμούς που υφίσταται η εκπαίδευση στις σύγχρονες συνθήκες (Moss, 2018). Με αυτό τον τρόπο η παρούσα μελέτη αναμένεται να συμβάλει στις σχετικές προσπάθειες άλλων ερευνητών που ακολουθούν την μπερνσταϊνική παράδοση (Ivinson & Singh, 2018· Robertson & Sorensen, 2018· Singh 2015, 2017). Πιο συγκεκριμένα, με την περαιτέρω ανάπτυξη της μπερνσταϊνικής έννοιας του «ρυθμιστικού λόγου» και την επαναπροσέγγιση της έννοιας του «σχολικού πλαισίου», η μελέτη αναδεικνύει τις δυνατότητες εκλέπτυνσης των εννοιολογικών εργαλείων της θεωρίας του Bernstein. Παράλληλα, δοκιμάζει τις αναλυτικές δυνατότητες που προσφέρει η «συνομιλία» της θεωρίας του παιδαγωγικού μηχανισμού με άλλες θεωρητικές προτάσεις (στη συγκεκριμένη περίπτωση με τη Θεωρία της Πραγμάτωσης του Stephen Ball και των συνεργατών του).

Η παρούσα μελέτη προσφέρει ακόμη μια βάση μεθοδολογικών και αναλυτικών εργαλείων η οποία ενδέχεται να φανεί χρήσιμη για τη διαχρονική μελέτη των πραγματώσεων του ΑΠ ή τη συγχρονική διερεύνησή τους σε διαφορετικά τοπικά σχολικά περιβάλλοντα. Επιπλέον, τα συγκεκριμένα εργαλεία ενδέχεται να διευκολύνουν την εξέταση των μεταβολών των παιδαγωγικών πρακτικών που αναπτύσσονται κατά την εφαρμογή του ΑΠ, κάτω από τις νέες συνθήκες ρύθμισης της εκπαίδευσης οι οποίες είχαν ήδη θεσμοθετηθεί κατά τη διάρκεια της συγγραφής της παρούσας εργασίας (αυτο)αξιολόγηση σχολικών μονάδων, αξιολόγηση εκπαιδευτικών, εθνικές δοκιμασίες μαθητών μέσω της Τράπεζας Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας) (Νόμοι 4823/2021, 4692/2020).

Θα πρέπει επίσης να προστεθεί ότι χρήσιμη για τους μελλοντικούς ερευνητές/ μελλοντικές ερευνήτριες μπορεί να αποδειχθεί η εκτεταμένη επισκόπηση των υπερεθνικών πολιτικών για τον γλωσσικό γραμματισμό και τη σχολική γνώση, η οποία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, καθώς μια τέτοια καταγραφή απουσίαζε από την ελληνική βιβλιογραφία. Επωφελής για την επιστημονική έρευνα μπορεί να αποβεί ακόμη η επισκόπηση ενός μεγάλου σώματος βιβλιογραφίας που επικεντρώνεται στα επιστημολογικά ζητήματα του σχεδιασμού των ΑΠ, στις διεθνείς τάσεις που κυριαρχούν στο πεδίο της κατασκευής του ΑΠ,

αλλά και στις συχνά απρόβλεπτες ανταποκρίσεις των εθνικών και τοπικών πλαισίων σε αυτές τις παγκόσμιες τάσεις.

Τέλος, γενικότερα, υποστηρίζεται ότι τα ευρήματα της παρούσας μελέτης μπορούν να συνεισφέρουν στον επιστημονικό διάλογο που διεξάγεται σχετικά με τα ζητήματα της συμπερίληψης, της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης, στις συνθήκες της παγκοσμιοποίησης των εκπαιδευτικών πολιτικών και των νέων μορφών εκπαιδευτικής διακυβέρνησης (βλ. και Popkewitz & Lindblad, 2000).

12.9. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Τα αποτελέσματα της παρούσας διδακτορικής μελέτης αναδεικνύουν ότι υπάρχουν περιθώρια διεύρυνσης του πεδίου της έρευνας που επικεντρώνεται στις παγκόσμιες πολιτικές (για τη σχολική γνώση) και τις τοπικές πραγματώσεις τους. Υποστηρίζεται ότι, καθώς τα ρυθμιστικά στοιχεία του παιδαγωγικού λόγου γίνονται πιο περίπλοκα, προέρχονται από ποικίλες πηγές και συνδέονται μεταξύ τους με απρόβλεπτους τρόπους (βλ. και Muller & Hoadley, 2010), οι μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να προσπαθήσουν να εντοπίσουν τις μορφές και το περιεχόμενο των ρυθμιστικών λόγων, να θέσουν ερωτήματα σχετικά με το πώς τα συστατικά του ρυθμιστικού λόγου αλληλεπιδρούν με τα διδακτικά στοιχεία του παιδαγωγικού λόγου, καθώς και ερωτήματα αναφορικά με το ποιες ιδέες και πρακτικές περιθωριοποιούνται ή γίνονται κεντρικές σε αυτές τις διαδικασίες. Με αυτόν το τρόπο, μελλοντικές έρευνες οι οποίες μπορεί να διεξαχθούν διαχρονικά σε συγκεκριμένα τοπικά πλαίσια ή συγχρονικά, μεταξύ διαφορετικών πλαισίων, ενδέχεται να καταδείξουν ποιες πρακτικές αναπαράγουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες και ποιες προωθούν πραγματικά τη συμπερίληψη, την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού, ωστόσο, θα απαιτούνταν μια πιο συστηματική μελέτη των πραγματώσεων των ΑΠ στη σχολική τάξη, πιθανώς με την εφαρμογή μιας εθνογραφικής μεθόδου συλλογής δεδομένων και τη χρήση επιπρόσθετων ερευνητικών εργαλείων (π.χ. ανάλυσης των μαθητικών κειμένων).

Προς αυτήν την κατεύθυνση κινείται μια εμπειρική έρευνα που βρίσκεται σε εξέλιξη και διεξάγεται με τη συμμετοχή της συγγραφέως της διδακτορικής

διατριβής¹³⁸. Η έρευνα εστιάζεται στις παιδαγωγικές πρακτικές που αναπτύσσονται κατά την πραγμάτωση των ΑΠ του γλωσσικού μαθήματος σε τρία δημόσια Γυμνάσια του κέντρου της Αθήνας, με διαστάσεις πλαισίου που διαφοροποιούνται σημαντικά από τις αντίστοιχες των σχολείων της παρούσας έρευνας (βλ. Koutsouri et al., 2021· Tsatsaroni et al., 2021).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε επίσης η εξέταση των αλλαγών που ενδεχομένως θα προκληθούν στη ρύθμιση της εργασίας των εκπαιδευτικών και στις πρακτικές που αυτοί/αυτές αναπτύσσουν στη σχολική τάξη, εξαιτίας των νέων μορφών εκπαιδευτικής διακυβέρνησης που προωθούνται στο ελληνικό πλαίσιο (αυτονομία σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών (αυτο)αξιολόγηση σχολικών μονάδων, αξιολόγηση εκπαιδευτικών, δοκιμασίες μαθητών σε εθνικό επίπεδο) (Νόμοι 4547/2018, 4692/2020, 4823/2021). Σε αυτό το νέο πλαίσιο, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εστιάζονται στους νέους κυρίαρχους ρυθμιστικούς λόγους, στις κατανοήσεις του ΑΠ τις οποίες αυτοί οι ρυθμιστικοί λόγοι θα επιτρέπουν σε συγκεκριμένα σχολικά περιβάλλοντα, και κυρίως, στον τρόπο με τον οποίο αυτές οι κατανοήσεις θα επηρεάζουν τις πραγματώσεις του ΑΠ και τη μάθηση των εκπαιδευομένων. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε ακόμη η διερεύνηση των μετασχηματισμών που υφίστανται οι επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών κάτω από την επίδραση αυτών των ρυθμιστικών λόγων.

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν ακόμη να επικεντρωθούν στην έμφυλη διάσταση της πραγμάτωσης των εκπαιδευτικών πολιτικών, δηλαδή στον ρόλο που ενδεχομένως διαδραματίζει το φύλο των εκπαιδευτικών κατά την πραγμάτωση του ΑΠ, ένα ζήτημα για το οποίο η εκπαιδευτική έρευνα «σιωπά» (Singh et al., 2016).

Τέλος, ίσως ηθικό χρέος των ερευνητών/ερευνητριών που θεραπεύουν το πεδίο της εκπαιδευτικής έρευνας θα ήταν η συστηματική διερεύνηση των «κενών» που δημιουργούνται μεταξύ διαφορετικών –και ίσως ανταγωνιστικών- ηγεμονικών λόγων, τα οποία επιτρέπουν πιο προοδευτικές αναγνώσεις των εκπαιδευτικών πολιτικών και της εκπαίδευσης γενικότερα, «μια άλλη φαντασιακή παιδαγωγική ικανή να μας υποκειμενοποιήσει με έναν διαφορετικό τρόπο» (Lopes, 2016: 7). Γι' αυτόν τον σκοπό, όπως η Lopes (2016: 7-8) επισημαίνει με αναστοχαστική διάθεση,

¹³⁸ Βλ. σ. 48, υποσημείωση 9.

οφείλουμε να εξετάσουμε με ποιον τρόπο, τότε και για ποιο λόγο η διαφορά αναδύεται, και να κατανοήσουμε τις άλλες διαδικασίες που εμποδίζουν διαφορετικές δυνατότητες σύλληψης της εκπαίδευσης. Και ταυτοχρόνως είναι απαραίτητο να κατανοήσουμε αυτά τα εμπόδια ως παραγωγικά άλλων λόγων που ενσπείρουν διαφορετικά νοήματα.

Στόχος, λοιπόν, αυτής της διδακτορικής μελέτης ήταν η διερεύνηση των παραγόντων πλαισίου που επέτρεψαν συγκεκριμένες κατανοήσεις και πραγματώσεις της πολιτικής του ΑΠ για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας, οι οποίες σε μεγάλο βαθμό φαίνεται να αναπαράγουν τις ανισότητες. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να επικεντρωθούν στις συνθήκες που θα επιτρέψουν τη διαφορά και την αλλαγή, δηλαδή εναλλακτικές ερμηνείες και διαφορετικές πραγματώσεις των πολιτικών του ΑΠ που θα καταπολεμούν τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες, οι οποίες την παρούσα στιγμή παραμένουν ασύλληπτες ή φαντάζουν ανέφικτες.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αγγελάκος, Κ., Κατσαρού, Ε., & Μαγγανά, Α. (2019). *Νεοελληνική Γλώσσα, Α΄ Γυμνασίου*. Ινστιτούτο Τεχνολογίας, Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Αγγελάκος, Κ., Κατσαρού, Ε., & Μαγγανά, Α. (χχ). *Νεοελληνική Γλώσσα, Α΄ Γυμνασίου. Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Ινστιτούτο Τεχνολογίας, Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Αλαχιώτης, Σ. (2002). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα: Η Διαθεματικότητα και η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της Εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 7-18.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Ιορδανίδου, Α., Ζάγκα, Ε., Σπαντιδάκης, Ι., & Τάντος, Α. (2011). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα: τότε και τώρα*. Επετειακό – Επιστημονικό Συνέδριο «1976-2011: 35 χρόνια από τη γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση». Δίον Πιερίας 4-6 Νοεμβρίου.
- Αράπογλου, Β., Καραδημητρίου, Ν., Μαλούτας, Θ., & Σαγιάς, Ι. (2021). Περιοχές αποστέρησης στην Αττική. *Athens Social Atlas*, Ιούνιος, 2021. <https://www.athenssocialatlas.gr/>
- Αρχάκης, Α., & Τσάκωνα, Β. (2010). Προσεγγίζοντας τον κριτικό γραμματισμό μέσα από το πρίσμα της αφήγησης. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 30, 112-122.
- Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.) (2018). *Ετήσια Έκθεση της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.* Αθήνα.
- Ασημάκη, Α., Σακκούλης, Δ., & Βεργίδης, Δ. (2016). Αναζητώντας παιδαγωγικές πρακτικές για τη σχολική επιτυχία «όλων» των μαθητών: μια κοινωνιολογική προσέγγιση. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 12, 67, 53-80.
- Ball, S.J. (2021). *Ο Foucault, η εξουσία και η εκπαίδευση* (Επιμ. Μ. Σεβαστιάδου-Μτφρ. Ρ. Βασιλάκη). Αθήνα: Gutenberg.
- Ball, S., & Youdell, D. (2008). *Η κρυφή ιδιωτικοποίηση στη δημόσια εκπαίδευση* (Επιμ. Γ. Γρόλλιος – Μτφρ. Β. Παππή). Αθήνα: Ι.Π.Ε.Μ. – Δ.Ο.Ε. Εκπαιδευτική Διεθνής.
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*. (Μτφρ. Μ. Αραποπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βογοπούλου, Α. (2020). *Διεθνοποίηση, πολιτικές για τη γλώσσα και η ηγεμονία της Αγγλικής: Μια μελέτη για τις νέες μορφές διακυβέρνησης, τη γνώση και τις ταυτότητες στα Ελληνικά Ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2014). Η αναπαραγωγή. Στοιχεία για μια θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος. (Πρόλογος, Ν. Παναγιωτόπουλος, Μτφρ. Γ. Καράμπελας). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Μτφρ. Στ. Κυρανάκης). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, W.J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (Μτφρ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων/Έλλην.
- Γαβριηλίδου, Μ., Εμμανουηλίδης, Π., & Πετρίδου-Εμμανουηλίδου, Ε. (2019α). *Νεοελληνική Γλώσσα, Β΄ Γυμνασίου*. Ινστιτούτο Τεχνολογίας, Υπολογιστών
- Γαβριηλίδου, Μ., Εμμανουηλίδης, Π., & Πετρίδου-Εμμανουηλίδου, Ε. (2019β). *Νεοελληνική Γλώσσα, Α΄ Γυμνασίου. Τετράδιο Εργασιών*. Ινστιτούτο Τεχνολογίας, Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος». και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Γαβριηλίδου, Μ., Εμμανουηλίδης, Π., & Πετρίδου-Εμμανουηλίδου, Ε. (χχ). *Νεοελληνική Γλώσσα, Β΄ Γυμνασίου. Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Ινστιτούτο Τεχνολογίας, Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Γεμεντζή, Γ., & Παπαγεωργίου, Μ. (2017). Χωρικές και κοινωνικές διαστάσεις των οικιστικών πολιτικών για τους μετανάστες και πρόσφυγες της Ελλάδας: μια κριτική επισκόπηση. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 148(148), 39-74. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/grsr.14709>
- Δεμερτζής, Ν., & Σταυρακάκης, Γ. (Επιμ.) (2008). *Νεολαία: Ο αστάθμητος παράγοντας*; Αθήνα: Πολύτροπο.
- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2006). *Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 18^{ης} Δεκεμβρίου 2006 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης* (2006/962/ΕΚ).
- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2009). *Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020»)* (2009/C 119/02).
- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2018). *Σύσταση του Συμβουλίου, της 22ας Μαΐου 2018, σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης*. C189.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2006). *Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Κοινοβούλιο: Αποδοτικότητα και ισότητα στο πλαίσιο των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης*. Βρυξέλλες. [COM 2006/481].
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2008). *Βελτίωση των ικανοτήτων για τον 21ο αιώνα: ατζέντα για την ευρωπαϊκή συνεργασία στο σχολικό τομέα. Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, στην Ευρωπαϊκή και Κοινωνική Επιτροπή και στην Επιτροπή των Περιφερειών*. Βρυξέλλες, 3.7.2008 COM(2008) 425 τελικό.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2010). *Ευρώπη 2020. Στρατηγική για έξυπνη, διατηρήσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη*. Βρυξέλλες, 3.3.2010 COM(2010) 2020 τελικό. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/ALL/?uri=CELEX%3A52010DC2020>
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2012). *Ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης: επενδύοντας στις δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικοοικονομικά αποτελέσματα*. Στρασβούργο, 20.11.2012 COM(2012) 669 τελικό. <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2012/EL/1-2012-669-EL-F1-1.Pdf>

- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA, Eurydice (2012). *Αναπτύσσοντας Βασικές Ικανότητες στο Σχολείο στην Ευρώπη. Προκλήσεις και Ευκαιρίες Πολιτικής. Έκθεση Ευρυδική*. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2016). *Εναρξη διαβούλευσης για τον ευρωπαϊκό πυλώνα κοινωνικών δικαιωμάτων*. Στρασβούργο, 8.3.2016 COM(2016) 127 τελικό.
- Foucault, M. (2011). *Επιτήρηση και τιμωρία. Η γέννηση της φυλακής*. (Μτφρ. Τ. Μπετζέλος). Αθήνα: Πλέθρον.
- Gewirtz, S., & Cribb, A. (2011). *Κατανοώντας την εκπαίδευση: Μια κοινωνιολογική θεώρηση* (Μτφρ. Ελεάννα Πανάγου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Glesne, C. (2018). *Η ποιοτική έρευνα. Οδηγός για νέους επιστήμονες*. (Μτφρ. Γ.Α. Κουλαουζίδης – Επιμ. Γ.Α. Κουλαουζίδης & Ζ.Κ. Παληός). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Howarth, D. (2008). *Η έννοια του Λόγου* (Μτφρ. Σ. Καναούτη). Αθήνα: Πολύτροπον.
- Hughes, M., & Kroehler, C.J. (2014). *Κοινωνιολογία. Οι Βασικές έννοιες*. (Εισ. και Επιμ. Θεόδωρος Ιωσηφίδης-Μτφρ. Θ. Χρηστίδης). Αθήνα: Κριτική.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας-Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.
- Ιωσηφίδης, Θ., & Σπυριδάκης, Μ. (Επιμ.) (2006). *Ποιοτική κοινωνική έρευνα: Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και ανάλυση δεδομένων*. Αθήνα: Κριτική.
- Καζαμιάς, Α. (1993). Η κατάρα του Σίσυφου στην ελληνική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Μια κοινωνικοπολιτική και πολιτισμική ερμηνεία. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.). *Συγκριτική Παιδαγωγική III* (σσ. 169-183). Αθήνα: Gutenberg.
- Καμαριανός, Ι., Κυρίδης, Α., Φωτόπουλος, Ν., & Χαλκιώτης, Δ. (2019). *Το δημόσιο σχολείο στην Ελλάδα. Όψεις και τάσεις μιας αναδυόμενης ιδιωτικοποίησης*. Αθήνα: ΔΟΕ, ΟΛΜΕ & Education International.
- Καμίνης, Γ. (14-03-2012). *Χαιρετισμός δημάρχου Αθηναίων Γ. Καμίνη στην ημερίδα με θέμα την εγκληματικότητα στο κέντρο της Αθήνας*. City of Athens. Ανάκτηση 2/06/2019 από <http://www.cityofathens.gr/node/19862>
- Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α., Σκιά, Α., & Τσέλιου, Β. (2019). *Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου*. Ινστιτούτο Τεχνολογίας, Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α., Σκιά, Α., & Τσέλιου, Β. (χχ). *Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου. Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Ινστιτούτο Τεχνολογίας, Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Κουλαϊδής, Β., & Δημόπουλος, Κ. (2010). Παιδαγωγικές πρακτικές στο ελληνικό σχολείο: αναγνώσεις διδακτικών βιβλίων. Στο Β. Κουλαϊδής & Α. Τσατσαρώνη (Επιμ). *Παιδαγωγικές Πρακτικές: Έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική* (σσ. 51-121). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουλαϊδής, Β. & Τσατσαρώνη, Α. (2010). Εισαγωγή. Στο Β. Κουλαϊδής & Α. Τσατσαρώνη (Επιμ). *Παιδαγωγικές Πρακτικές: Έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική* (σσ. 9-16). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουτούζης, Μ., Κυρίδης, Α., Μαλούτας, Θ., Παπαδάκης, Ν., & Συρίγος, Σ. (2012). *Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Συνοπτική έκθεση αποτελεσμάτων της Ομάδας Κοινωνικών Ερευνών του Υπουργείου Παιδείας*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

- Κουτσιούρη, Σ. (2021). Συμπερίληψη και γλωσσική εκπαίδευση σε μειονεκτικά σχολικά πλαίσια. *Επιστήμες Αγωγής*, 2/2021, 102-122. <http://ediamme.edc.uoc.gr/index.php?id=241.0.0.1.0.0>
- Κουτσιούρη, Σ., & Τσατσαρώνη, Α. (2016). *Νέες μορφές αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης στο πλαίσιο των πολιτικών λιτότητας: Το παράδειγμα της Τράπεζας Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας*. Εισήγηση στο 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης με θέμα «Εκπαίδευση και κοινωνία στην εποχή της κρίσης». Ρόδος, 20-22 Μαΐου. Δημοσιευμένη στα Ηλεκτρονικά Πρακτικά του Συνεδρίου (σσ. 262-275), Επιμ. Χ. Βιτσιλάκη, & Δ. Γουβιάς. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού / Ρόδος, 2018. Διεύθυνση <http://socedu2016.aegean.gr/>
- Κουτσιούρη, Σ., & Τσατσαρώνη, Α. (2018). Ισότητα, ταυτότητα και ο ρόλος του σχολικού πλαισίου στη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας σε υποβαθμισμένες αστικές περιοχές. Εισήγηση στο 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης με θέμα «Δημόσια και Ιδιωτική Εκπαίδευση». Λευκωσία, 27-28 Απριλίου. Δημοσιευμένη στα «Ηλεκτρονικά Πρακτικά του 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης» (σσ. 628-641), Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, 2018. Εκδοτική Επιτροπή: Λ. Συμεού, Θ. Θάνος, & Μ. Βρυονίδης. <https://1drv.ms/b/s!As5vmLLOBhJvnb904ohkRljPBBrpkTA>
- Κουτσογιάννης, Δ. (2010α). *Γλωσσολογικό πλαίσιο ανάγνωσης του μαθησιακού υλικού: το παράδειγμα των διδακτικών εγχειριδίων γλώσσας του Γυμνασίου*. Στο Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδου, Α. Βακάλη, Τ. Κωτόπουλος, & Α. Στάμου (Επιμ.). Πρακτικά πανελληνίου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή: Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (ως πρώτης/ μητρικής, δεύτερης /ξένης) (σσ. 1-30). 4-6 Σεπτεμβρίου, 2009. Νυμφαίον Φλώρινας. <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/>
- Κουτσογιάννης, Δ. (2010β). *Προς μια γραμματική του παιδαγωγικού λόγου*. Στο Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 30^{ης} συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας, Α.Π.Θ. (σσ. 343-357). Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2011). Λόγοι, μακροκείμενα και στρατηγικές κατά την αναπλαισίωση της πολυτροπικότητας στα διδακτικά εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας του Γυμνασίου. Στο Μ. Πουρκός & Ε. Κατσαρού (Επιμ.). *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση* (σσ. 550-574). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2014). *Κριτικοί γραμματισμοί: διεθνής εμπειρία και ελληνική πραγματικότητα*. Στο Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, & Σ. Χατζησαββίδης (Επιμ.). Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη» (σσ. 1-22). 1-3 Νοεμβρίου, 2013, Δράμα.
- Κουτσογιάννης, Δ., Χατζηκυριάκου, Ι., Αντωνοπούλου, Σ., Αδάμπα, Β., & Παυλίδου, Μ. (2015). *Ανάλυση Σχολικού Λόγου. Η γλωσσική διδασκαλία σε έναν μεταβαλλόμενο κόσμο*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κουτσογιάννης, Δ., Χατζηκυριάκου, Ι., Αντωνοπούλου, Σ., Παυλίδου, Μ., & Αδάμπα, Β. (2018). Η διδασκαλία της αρχαίας και νέας ελληνικής γλώσσας σε έναν μεταβαλλόμενο κόσμο: Συγκλίσεις και αποκλίσεις. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 38, 119-134.
- Λιάλιος, Γ. (27/3/2005). *Τα πέντε γκέτο της Αθήνας*. Η Καθημερινή. Ανάκτηση από 16/11/2019

<https://www.kathimerini.gr/213091/article/epikairothta/ellada/ta-pente-gketo-ths-a8hnas>

- Λυδάκη, Α. (2012). *Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας* (νέα έκδοση συμπληρωμένη). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μαλούτας, Θ. (2008). Κοινωνική κινητικότητα και στεγαστικός διαχωρισμός στην Αθήνα: Μορφές διαχωρισμού σε συνθήκες περιορισμένης στεγαστικής κινητικότητας. Στο Δ. Εμμανουήλ, Ε. Ζακοπούλου, Ρ. Κανταντζόγλου, Θ. Μαλούτας, & Α. Χατζηγιάννη. *Κοινωνικοί και Χωρικοί Μετασχηματισμοί στην Αθήνα του 21ου αι.* (σσ. 27-60). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Μαλούτας Θ., Κανδύλης Γ., Πέτρου, Μ., & Σουλιώτης, Ν. (2013). Εισαγωγή: Η επαναφορά του ζητήματος του κέντρου της Αθήνας στην ημερήσια διάταξη. Στο Θ. Μαλούτας, Γ. Κανδύλης, Μ. Πέτρου, & Ν. Σουλιώτης (Επιμ.) *Το κέντρο της Αθήνας ως πολιτικό διακόβευμα* (σσ. 11-25). Αθήνα: ΕΚΚΕ και Τμήμα Γεωγραφίας Χαροκόπειου Πανεπιστημίου. Ανάκτηση 20/12/2020 από https://www.ekke.gr/publication_files/to-kentro-tis-athinas-os-politiko-diakiveuma
- Mason, J. (2008). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγουράς, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, Διαθεματικότητα και Ενταξιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 19-36.
- Μουζέλης, Ν. (1993). Το κράτος στην ύστερη ανάπτυξη: Ιστορικές και συγκριτικές διαστάσεις. *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, 1(2), 53-89. doi:<https://doi.org/10.12681/hpsa.15325>
- Νόμος 2525 (ΦΕΚ 188/Α/23-9-1997). *Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και λοιπές διατάξεις*.
- Νόμος 3852 (ΦΕΚ 87/Α/7-6-2010). *Νέα Αρχιτεκτονική της Αυτοδιοίκησης και της Αποκεντρωμένης Διοίκησης - Πρόγραμμα Καλλικράτης*.
- Νόμος 4186 (ΦΕΚ 193/Α/17-09-2013). *Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις*.
- Νόμος 4326 (ΦΕΚ 49/Α/13-5-2015). *Επείγοντα μέτρα για την αντιστετική της βίας στον αθλητισμό και άλλες διατάξεις*.
- Νόμος 4547/2018 (ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018). *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*.
- Νόμος 4692/2020 (ΦΕΚ 111/Α/12-6-2020). *Αναβάθμιση του σχολείου και άλλες διατάξεις*.
- Νόμος 4823/2021 (ΦΕΚ 136/Α/03-08-2021). *Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*.
- Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) (2011). *Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση: Συστάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα*. Paris: OECD Publishing.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο – Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο*. <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>.

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο*.: <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>.
- Phillips, L., & Jorgensen, W.M. (2009). *Ανάλυση Λόγου: Θεωρία και Μέθοδος* (Μτφρ. Αλ. Κιουπκιολής). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Πουρκός, Α.Μ. (2010). Η διαμάχη μεταξύ ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: Διερευνώντας τις προοπτικές στη μεθοδολογία και τον ερευνητικό σχεδιασμό. Στο Α.Μ. Πουρκός & Μ., Δαφέρμος (Επιμ.) *Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα* (σσ. 131-176). Αθήνα: Τόπος.
- Πουρκός, Α.Μ., & Δαφέρμος, Μ. (2010). *Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος.
- Προεδρικό Διάταγμα 152 (ΦΕΚ Α'240 /5.11.2013). «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης».
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. (Μετφρ. Β.Π. Νταλάκου - Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.
- Σαρακινιώτη, Α. (2012). *Γνώση και ταυτότητες στο πλαίσιο των Ευρωπαϊκών Πολιτικών Ανώτατης Εκπαίδευσης: Το παράδειγμα των Προγραμμάτων Σπουδών για την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Σαρακινιώτη, Α., & Τσατσαρώνη, Α. (2010). Προγράμματα σπουδών και παιδαγωγικές ταυτότητες στην εκπαίδευση των Ελλήνων εκπαιδευτικών: ένα μοντέλο ανάλυσης. Στο Β. Κουλαϊδής & Α. Τσατσαρώνη (Επιμ.). *Παιδαγωγικές πρακτικές. Έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική* (σσ. 179-223). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σιφακάκης, Π. (2017). *Μετατοπίσεις στις μορφές γνώσης και εξουσίας στο χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης μέσα από τις μεταρρυθμίσεις στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και στο πλαίσιο ευρύτερων κατευθύνσεων και ευρωπαϊκών πολιτικών*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Σκούρτου, Ε., Κούρτη-Καζούλλη, Β., Σελλά-Μάζη, Ε., Χατζηδάκη, Α., Ανδρούσου, Α., Ρεβυθιάδου, Α., Τσοκαλίδου, Π. (2016). *Διγλωσσία και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας. Εφαρμογές και θεωρητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 16/04/2021 από: <http://hdl.handle.net/11419/6346>
- Σολομών, Ι. (1994). Εκπαιδευτική δράση και κοινωνική ρύθμιση των υποκειμένων: γνώση, πειθαρχία και το πεδίο του σχολείου. Στο Γ. Κουζέλης & Ι. Σολομών (Επιμ.). *Πειθαρχία και Γνώση* (σσ. 113-144). Αθήνα: Νήσος.
- Σολομών, Ι. (1998). *Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: Μορφές κοινωνικού ελέγχου και συγκρότησης παιδαγωγικών υποκειμένων*. Virtual School, The sciences of Education Online, τόμος 1, τεύχος 2, Αύγουστος, 1998. Ανακτήθηκε 18/06/2020 από <http://elme-syrou.kyk.sch.gr/aelme/paratakseis/aok/aksiologisi3.htm>
- Σπανός, Γ., & Μιχάλης, Α. (2014). *Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών στη νεοελληνική γλώσσα μετά τη μεταρρύθμιση του 1976*. 7^ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας της Εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή: «Ποια γνώση έχει τη μεγαλύτερη αξία; Ιστορικές – Συγκριτικές Προσεγγίσεις». Πάτρα 28-29 Ιουνίου.

- Τσακίρη, Δ. (2018). *Η θέσμιση της αξιολόγησης των μαθητών και το φαντασιακό στοιχείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσατσαρώνη, Α., & Κουλαϊδής, Β. (2001). Επιστημονική γνώση και σχολική φυσικο-επιστημονική γνώση: απλοποίηση ή αναπλαισίωση. Στο Β. Κουλαϊδής (Επιμ.). *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών*, τόμος Α' (σσ. 131-151). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Τσατσαρώνη, Α., & Κουλαϊδής, Β. (2010). Παιδαγωγικός Λόγος και Παιδαγωγική Πρακτική: Θεωρητικοί Όροι, Προβληματική και Πεδίο Εφαρμογής. Στο Β. Κουλαϊδής & Α. Τσατσαρώνη (Επιμ.). *Παιδαγωγικές Πρακτικές: Έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική* (σσ.17-49). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσατσαρώνη, Α., Κουτσιούρη Σ., Βογοπούλου, Α., & Choi, T.-H. (2021). Νέες μορφές ιδιωτικοποίησης στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση: μια μελέτη περίπτωσης. Στο Χ. Ζάγκος & Θ. Θάνος (Επιμ.). *Κοινωνία-Πολιτική και Εκπαίδευση. Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτική πολιτική, Ερευνητικές τομές* (σσ. 47-62). Αθήνα: Πεδίο.
- Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (ΥΠΔΒΜΘ) (2009). *Νέο Σχολείο: Πρώτα ο Μαθητής*.
- Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (ΥΠΔΒΜΘ) (2011α). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση (Δημοτικό και Γυμνάσιο). Οδηγός για τον εκπαιδευτικό*. Ανακτήθηκε 16/01/2017 από <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>
- Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (ΥΠΔΒΜΘ) (2011β). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών. «Πλαίσιο Αναφοράς»*. Ανακτήθηκες 2/8/2021 από <http://www.epimorfosi.edu.gr/>
- Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων (2016). Εγκύκλιος με αρ. πρωτ. 148083/Δ2/13-09-2016 με θέμα «*Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο για το σχολ. έτος 2016 – 2017*».
- Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΟΠΑΙΘ). (2015). Έγγραφο με αρ. πρωτ. 144968/Δ2/16-09-2015 με θέμα «*Οδηγίες για τις Βιωματικές Δράσεις στο Γυμνάσιο 2015-2016*».
- Υπουργική Απόφαση 21072α/Γ2/2003 - ΦΕΚ 303/Β/13-3-2003. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) Δημοτικού - Γυμνασίου: α) Γενικό Μέρος β) Δ.Ε.Π.Π.Σ και Α.Π.Σ. Ελληνικής Γλώσσας, Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας*.
- Υφαντή, Α. (2011). Συγκεντρωτισμός και προσπάθειες αποκεντρωτικών πολιτικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.). *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης. Όψεις και απόψεις, Τομ. Β' (Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-2010)* (σσ. 735-748). Αθήνα: Gutenberg.
- ΦΕΚ 614/2013. *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σχολικής μονάδας/Διαδικασία αυτοαξιολόγησης*.
- Φραγκιαδάκη, Ε. (2010). Θεμελιωμένη θεωρία: Ανασκόπηση των σύγχρονων προσεγγίσεων και μεθοδολογικά ζητήματα. Στο Α.Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.) *Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα* (σσ. 413-434). Αθήνα: Τόπος.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Φραγκουδάκη, Α., & Δραγώνα, Θ. (Επιμ.). (1997). «*Τι είν' η πατρίδα μας;*». *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

- Χατζησαββίδης, Σ. (2006). Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών. (Προετοιμασία του κοινωνικού μέλλοντος των μαθητών). Στο Χ. Τσολάκης (Επιμ.). *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παγγλωσσία: Η' Πανελλήνιο Συνέδριο. Αφιέρωμα στον Αχιλλέα Τζάρτζανο*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας, 113 -124.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2009). *Γλωσσοδιδασκτικά συνεχή και ασυνεχή της τελευταίας τριακονταετίας: από τον επικοινωνιοκεντρισμό στον κοινωνιοκεντρισμό*. Ανακοίνωση στη Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης γλώσσας». Νυμφαίο Φλώρινας 4-6 Σεπτεμβρίου.
- Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός Υπολογιστής, 1*, 115-117.

Ξενογλωσση

- Adolfsson, K-H. (2018). Upgraded curriculum? An analysis of knowledge boundaries in teaching under the Swedish subject-based curriculum. *The Curriculum Journal*, 29(3), 424-440. DOI: 10.1080/09585176.2018.1442231
- Aggelakos, C. (2007). The cross-thematic approach and the 'new' curricula of Greek compulsory education: Review of an incompatible relationship. *Policy Futures in Education*, 5(4), 460-467.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Alahiotis, S.N., & Karatzia-Stavlioti, E. (2006). Effective curriculum policy and cross-curricularity: analysis of the new curriculum design of the Hellenic Pedagogical Institute. *Pedagogy, Culture & Society*, 14(2), 119-147.
- Albright, J., & Kramer-Dahl, A. (2009). The legacy of instrumentality in policy and pedagogy in the teaching of English: the case of Singapore. *Research Papers in Education*, 24(2), 201-222. DOI: 10.1080/02671520902867200
- Alexandri, G. (2015). Reading between the lines: Gentrification tendencies and issues of urban fear in the midst of Athens crisis. *Urban Studies*, 52(9), 1631-1646.
- Alexandri, G., Balampanidis, D., Souliotis, N., Maloutas, T., & Kandylis, G. (2017). *DIVERCITIES: Dealing with Urban Diversity – The case of Athens*. Athens: EKKE.
- Alexiadou, N., Dovemark, M., Erixon-Arreman, I., Holm, A. S., Lundahl, L., & Lundström, U. (2016). Managing inclusion in competitive school systems: The cases of Sweden and England. *Research in Comparative and International Education*, 11(1), 13-33.
- Alexiadou, N., & Jones, K. (2019). Educational policy-making in Europe 1986-2018: Towards Convergence? In A. Traianou & K. Jones (Eds.). *Austerity and the Remaking of European Education* (pp. 29-52). London: Bloomsbury Academic.
- Altinyelken, H.K. (2015). *Evolution of Curriculum Systems to Improve Learning Outcomes and Reduce Disparities in School Achievement*. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2015, Education for All 2000-2015: achievements and challenges.
- Alvunger, D., Soini, T., Philippou, S. & Priestley, M. (2021). Conclusions: Patterns and trends in curriculum making in Europe. In: M. Priestley, D. Alvunger, S. Philippou. & T. Soini (Eds.). *Curriculum making in Europe: policy and practice within and across diverse contexts* (pp. 273-293). Bingley: Emerald.
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*. OECD Education Working Papers, No. 41. OECD Publishing: Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/218525261154>
- Andersen, S.C., & Thomsen, M.K. (2011). Policy Implications of Limiting Immigrant Concentration in Danish Public Schools. *Scandinavian Political Studies*, 34(1), 27-52. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9477.2010.00260.x>
- Anderson-Levitt, K. (2017). Global flows of competence-based approaches in primary and secondary education. *Cahiers de la Recherche Sur l'éducation et les Savoirs*. 16, 47-72. <https://journals.openedition.org/cres/3010#>

- Anderson-Levitt, K., & Gardinier, M.P. (2021). Introduction contextualizing global flows of competency-based education: polysemy, hybridity and silences. *Comparative Education*, 57(1), 1-18. DOI: 10.1080/03050068.2020.1852719
- Antunes, F. (2012). 'Tuning' education for the market in 'Europe'? Qualifications, competences and learning outcomes: reform and action on the shop floor. *European Educational Research Journal*, 11(3), 446-470.
- Apple, M.W. (2004). *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge.
- Arapoglou, V., Karadimitriou, N., Maloutas, T., & Sayas, J. (2021). *Multiple Deprivation in Athens: a legacy of persisting and deepening spatial divisions. GreeSE Paper No. 157 Hellenic Observatory Papers on Greece and Southeast Europe*. London School of Economic and Political Science & Hellenic Observatory European Institute.
- Arapoglou, V., & Maloutas, T. (2011). Segregation, inequality and marginality in context: the case of Athens. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, Special Issue: Contemporary Social Inequalities (Ed. I. Psemmenos)*, 136 Γ', 135-155. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/grsr.47>
- Archer, L. (2008). The Impossibility of Minority Ethnic Educational 'Success'? An Examination of the Discourses of Teachers and Pupils in British Secondary Schools. *European Educational Research Journal*, 7(1), 89-107.
- Armstrong, D., Armstrong, C. A., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29 - 39. DOI: 10.1080/13603116.2010.496192
- Asimaki, A., Berdeni, N., Koustourakis, G., & Lagiou, A. (2020). Investigation of the pedagogical practices Literature teachers use for teaching Modern Greek Language in Senior High School: A sociological approach. *European Journal of Literature, Language and Linguistics Studies*, 4(1), 92-110. DOI: [10.46827/ejll.v4i1.190](https://doi.org/10.46827/ejll.v4i1.190)
- Au, W. (2007) High-Stakes testing and curricular control: a qualitative metasynthesis. *Educational Researcher*, 36(5), 258–267.
- Au, W. (2011). Teaching under the new Taylorism: high-stakes testing and the standardization of the 21st century curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 43(1), 25–45.
- Aydarova, E. (2021.) Knowledge for the elites, competencies for the masses: political theatre of educational reforms in the Russian Federation. *Comparative Education*, 57(1), 51-66. DOI: [10.1080/03050068.2020.1845060](https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1845060)
- Baak, M., Miller, E., Sullivan, A., & Heugh, K. (2020). Tensions between policy aspirations and enactment: assessment and inclusion for refugee background students. *Journal of Education Policy*.
- Ball, J.S. (Ed.) (1990). *Foucault and Education: Disciplines and Knowledge*. London: Routledge.
- Ball, J.S. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), 10-17. DOI: [10.1080/0159630930130203](https://doi.org/10.1080/0159630930130203)
- Ball, J.S. (1994). *Education Reform: A Critical and Post-Structural Approach*. Buckingham: Open University Press.
- Ball, J.S. (1998). Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34(2), 119-130.
- Ball, J.S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. DOI: 10.1080/0268093022000043065

- Ball, J.S. (2004). Performativities and fabrications in the education economy: towards the performative society. In S.J. Ball (Ed). *The RoutledgeFarmer Reader in Sociology of Education* (pp. 143-155). London: RoutledgeFarmer.
- Ball, J.S. (2005). The SERA LECTURE 2004. Educational Reform as Social Barberism: Economism and the end of authenticity. *Scottish Educational Review*, 37(1), 4-16.
- Ball, J.S. (2008). *The education debate*. Bristol: The Policy Press.
- Ball, J.S. (2010). New voices, new knowledges and the new politics of Education Research: the gathering of a perfect storm? *European Educational Research Journal*, 9(2), 124-137.
- Ball, J.S. (Ed.) (2018). *Foucault and Education: Putting Theory to Work*. New York: Routledge.
- Ball, J.S., Bowe, R., & Gewirtz, S. (1996). School choice, social class and distinction: the realization of social advantage in education. *Journal of Education Policy*, 11(1), 89-112. DOI: [10.1080/0268093960110105](https://doi.org/10.1080/0268093960110105)
- Ball, J.S., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. New York: Routledge.
- Ball, J.S., Maguire, M., Braun, A., & Hoskins, K. (2011). Policy actors: doing policy work in schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 625–639.
- Ball, S., Maguire, M., Braun, A., Perryman, J., & Hoskins, K. (2012). Assessment technologies in schools: ‘deliverology’ and the ‘play of dominations’. *Research Papers in Education*, 27(5), 515-533.
- Ball, J.S., & Olmedo, A. (2013). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. *Critical Studies in Education*, 54(1), 85–96.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2000). Literacy Practices. In D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanic (Eds.). *Situated Literacies: Reading and writing in contexts* (pp. 7-15). Routledge: London.
- Barton, L. (1997). Inclusive education: romantic, subversive or realistic? *International Journal of Inclusive Education*, 1(3), 231-242. DOI: [10.1080/1360311970010301](https://doi.org/10.1080/1360311970010301)
- Bautier, E. (2012). The analysis of pedagogic discourse as a means of understanding social inequalities in schools. In D. Frandji & P. Vitale (Eds.). *Knowledge, Pedagogy and Society* (pp. 108-125). London and New York: Routledge.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The qualitative report*, 13(4), 544-559.
- Beacco, J.C., Coste, D., van de Ven, P.-H. & Vollmer, H. (2010). *Language and school subjects – Linguistic dimensions of knowledge building in school curricula*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Ανάκτηση 15/05/2020 από www.coe.int/lang-platform
- Beacco, J.C., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E., Vollmer, H., with contributions by Joseph Sheils (2016). *The language dimension in all subjects. A handbook for curriculum development and teacher training*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Ανάκτηση 15/05/2020 από www.coe.int/lang-platform
- Beck, J. (1999). Makeover or takeover? The strange death of educational autonomy in neo-liberal England. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 223–238.

- Beck, J., & Young, M.F.D. (2005). The assault on the professions and the restructuring of academic identities: A Bernsteinian analysis. *British Journal of Sociology of Education*, 26(2), 183–197.
- Benjamin, S., Nind, M., Hall, K., Collins, J., & Sheeye, K. (2003). Moments of inclusion and exclusion: pupils negotiating classroom contexts. *British Journal of Sociology of Education*, 24(5), 547-558.
- Berg, B.L. (2001). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Boston: Allyn & Bacon.
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative research*, 15(2), 219-234.
- Bernstein, B. (1964). Elaborated and Restricted Codes: Their Social Origins and Some Consequences. *American anthropologist*, 66(6 PART2), 55-69.
- Bernstein, B. (1977). Sources of consensus and disaffection in education. In: B. Bernstein (Ed.) *Class, Codes and Control, Vol. 3. Towards a Theory of Educational Transmissions* (2nd edn) (pp. 37-53). London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control, vol. 4: The structuring of Pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique* (1st edition). London: Taylor & Francis.
- Bernstein, B. (1999). Vertical and Horizontal Discourse: an essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157-173.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique* (Rev.ed.). New York: Rowman & Littlefield.
- Bernstein, B. (2001a). From Pedagogies to Knowledges. In A. Morais, I. Neves, B. Davies, & H. Daniels (Eds.). *Towards a Sociology of Pedagogy: the contribution of Basil Bernstein to research* (pp. 363-368). New York: Peter Lang.
- Bernstein, B. (2001b). Symbolic control: issues of empirical description of agencies and agents. *International Journal of Social Research Methodology*, 4(1), 21–33.
- Bernstein, B., & Solomon, J. (1999). Pedagogy, Identity, and the Construction of a Theory of Symbolic Control: Basil Bernstein questioned by Joseph Solomon. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 265-279.
- Biesta, G. (2005). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, 25, 54–66.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 33–46.
- Biesta, G. (2012). The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom? *Research on Steiner Education*, 3(1), 35-47.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. (pp. 17-66). Dordrecht: Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2
- Bonal, X. (2012). Education policy and school segregation of migrant students in Catalonia: The politics of non-decision-making. *Journal of Education Policy*, 27(3), 401-421. DOI: [10.1080/02680939.2011.645168](https://doi.org/10.1080/02680939.2011.645168)

- Bonal, X., & Bellei, C. (2018). The renaissance of school segregation in a context of globalization. In X. Bonal & C. Bellei (2018). *Understanding school segregation. Patterns, causes and consequences of spatial inequalities in education* (pp. 1-26). London: Bloomsbury.
- Bonal, X., & Rambla, X. (2003). Captured by the Totally Pedagogised Society: Teachers and teaching in the knowledge economy. *Globalisation, Societies and Education, 1*(2), 169-184.
- Borjian, M. (2014). Language-education policies and international institutions: The World Bank's vs. UNESCO's global framework. *Language Problems and Language Planning, 38*(1), 1-18.
- Bowe, R., Ball, S.J., & Gold, A. (1992). *Reforming education and changing schools*. London: Routledge.
- Braun, A., Ball, J.S., Maguire, M., & Hoskins, K. (2011). Taking context seriously: towards explaining policy enactments in the secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 32*(4), 585-596.
- Braun, A., Maguire, M., & Ball, J.S. (2010). Policy enactments in the UK secondary school: examining policy, practice and school positioning. *Journal of Education Policy, 25*(4), 547- 560.
- Brunila, K., & Rossi, L.M. (2018). Identity politics, the ethos of vulnerability, and education. *Educational Philosophy and Theory, 50*(3), 287-298. DOI: [10.1080/00131857.2017.1343115](https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1343115)
- Bryman, A. (1988). *Quantity and Quality in Social Research*. London: Routledge.
- Carvalho, L.M. (2014). The attraction of mutual surveillance of performances: PISA as knowledge-policy instrument. In T. Fenwick, E. Mangez, & J. Ozga (Eds.). *World Yearbook of Education 2014. Governing knowledge: Comparison, knowledge-based technologies and expertise in the regulation of education* (pp. 258-272). London and New York: Routledge.
- Castells, M. (2010). *The Power of Identity. Second edition with a new preface*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Chen, H., & Derewianka, B. (2009). Binaries and beyond: a Bernsteinian perspective on change in literacy education. *Research Papers in Education, 24*(2), 223-245. DOI: [10.1080/02671520902867226](https://doi.org/10.1080/02671520902867226)
- Choo, S.S. (2018). Approaching twenty-first century education from a cosmopolitan perspective. *Journal of Curriculum Studies, 50*(2), 162-181. DOI: [10.1080/00220272.2017.1313316](https://doi.org/10.1080/00220272.2017.1313316)
- Chouliaraki, L. (1996). Regulative Practices in a 'Progressivist' Classroom: 'Good Habits' as a 'Disciplinary Technology'. *Language and Education, 10*(2-3), 103-118. DOI: [10.1080/09500789608666703](https://doi.org/10.1080/09500789608666703)
- Chriss, J.J. (Ed.) (1999). *Counseling and the therapeutic state*. New York: Transaction Publishers.
- Connell, R. (2009). Good Teachers on Dangerous Ground: Towards a New View of Teacher Quality and Professionalism. *Critical Studies in Education, 50*(3), 213–229. DOI: [10.1080/17508480902998421](https://doi.org/10.1080/17508480902998421)
- Council of Europe (2016). *Competences for Democratic Culture: Living together as equals in culturally diverse societies*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://book.coe.int/>
- Craig, D., & Porter, D. (2003). Poverty reduction strategy papers: A new convergence. *World Development 31*, 53–70.

- Cushing, I. (2020). Grammar tests, de facto policy and pedagogical coercion in England's primary schools. *Language Policy*. <https://doi.org/10.1007/s10993-020-09571-z>
- Dale, R. (2005). Globalisation, knowledge economy and comparative education. *Comparative Education*, 41(2), 117-149. DOI: 10.1080/03050060500150906
- Deng, Z. (2015). Michael Young, knowledge and curriculum: an international dialogue. *Journal of Curriculum Studies*, 47(6), 723-732. DOI: 10.1080/00220272.2015.1101492
- Deng, Z. (2018). Contemporary curriculum theorizing: crisis and resolution. *Journal of Curriculum Studies*, 50(6), 691-710. DOI: [10.1080/00220272.2018.1537376](https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1537376)
- do Amaral, M. P., Dale, R., & Loncle, P. (2015). *Shaping the futures of Young Europeans. Education governance in eight European countries*. Symposium Books.
- Dowling, P. (1998). *The sociology of mathematics education. Mathematical myths/pedagogical texts*. London: Falmer.
- Drake, P. (2010). Grasping at methodological understanding: a cautionary tale from insider research. *International Journal of Research and Method in Education*, 33(1), 85-99.
- Dunne, L. (2009). Discourses of Inclusion: a critique. *Power and Education*, 1(1), 42-56.
- Ecclestone, K. (2011). Emotionally vulnerable subjects and new inequalities: the educational implications of an 'epistemology of the emotions'. *International Studies in Sociology of Education*, 21(2), 91-113. DOI: [10.1080/09620214.2011.575100](https://doi.org/10.1080/09620214.2011.575100)
- Ecclestone, K., & Brunila, K. (2015). Governing emotionally vulnerable subjects and 'therapization' of social justice. *Pedagogy, Culture & Society*, 23(4), 485-506. DOI: [10.1080/14681366.2015.1015152](https://doi.org/10.1080/14681366.2015.1015152)
- Ecclestone, K., & Lewis, L. (2014). Interventions for resilience in educational settings: challenging policy discourses of risk and vulnerability. *Journal of Education Policy*, 29(2), 195-216. DOI: [10.1080/02680939.2013.806678](https://doi.org/10.1080/02680939.2013.806678)
- Eppley, K. (2006). Defying Insider-Outsider Categorization: One Researcher's Fluid and Complicated Positioning on the Insider-Outsider Continuum. Review Essay: David Weaver-Zercher (Ed.) (2005). Writing the Amish: The Worlds of John A. Hostetler [20 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(3), Art. 16, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0603161>.
- Esnor, P. (2015). Regulative discourse, ritual and the recontextualising of education policy into practice. *Learning, Culture and Social Interaction*, 6, 67-76.
- Esnor, P., & Hoadley, U. (2004). Developing languages of description to research pedagogy. *Journal of Education*, 32, 81-104.
- European Commission (2003). *Implementation of the "Education & Training 2010" Programme*. Commission staff working document. SEC (2003)1250. Brussels: Commission of the European Communities.
- European Commission (2007). *Schools for the 21st Century*. Commission staff working paper. SEC (2007) 1009. Brussels: Commission of the European Communities.
- European Commission (2012a). *Education and training monitor 2012*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- European Commission (2012b). *EU High Level Group of Experts on Literacy*. Final Report.
- European Commission (2017). *Report on a literature review of reforms related to the 2006 European Framework of Key Competences for lifelong learning and the role of the Framework in these reforms*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission (2018). *Commission Staff Working Document Accompanying the document Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for LifeLong Learning* {COM(2018) 24 final}.
- European Commission (2019). *Key competences for lifelong learning*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Council (2000). *Presidency Conclusions*. Lisbon European Council 23 and 24 March 2000. Ανάκτηση 5/06/2016 από: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm
- European Literacy Policy Network (ELINET) (2016). *European Declaration of the Right to Literacy*. <http://www.eli-net.eu/about-us/literacy-declaration/>
- Eurydice European Unit (2007). *School Autonomy in Europe Policies and Measures*. Brussels: Eurydice. <https://eric.ed.gov/?id=ED540832>
- Field, S., Kuczera M., & Pont, B. (2007). *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. Paris: OECD Publishing.
- Frاندji, D., & Vitale, P. (2016). The enigma of Bernstein's 'pedagogic rights'. In P. Vitale & B. Exley (Eds.). *Pedagogic Rights and Social Justice. Bernsteinian explorations of curriculum, pedagogy and assessment* (pp. 13-32). New York: Taylor & Francis, Routledge, «Theory of Education».
- Fraser, N. (1999). Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition and participation. *Culture and economy after the cultural turn*, 25-52.
- Fraser, N. (2000). Redistribution, recognition and participation: towards an integrated concept of justice. *World Culture Report*, 48-57.
- Foucault, M. (1991). Governmentality. In: G. Burchell, C. Gordon, & P. Miller (Eds.). *The Foucault effect. Studies in governmentality* (pp 87-104). Chicago: University of Chicago Press.
- Fuller, K., & Stevenson, H. (2019). Global education reform: understanding the movement. *Educational Review*, 71(1), 1-4. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1532718>
- Gee, J. (2008). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in discourses*. London & New York: Routledge.
- Gewirtz, S. (1998). Can all schools be successful? An exploration of the determinants of school 'success'. *Oxford Review of Education*, 24(4), 439-457.
- Gewirtz, S. (2008). Give Us a Break! A Sceptical Review of Contemporary Discourses of Lifelong Learning. *European Educational Research Journal*, 7(4), 414-424.
- Gewirtz, S., Maguire, M., Neumann, E., & Towers, E. (2021). What's wrong with 'deliverology'? Performance measurement, accountability and quality improvement in English secondary education. *Journal of Education Policy*, 36(4), 504-529. DOI: [10.1080/02680939.2019.1706103](https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1706103)
- Gkaintartzi, A., Kiliari, A., & Tsokalidou, R. (2015). 'Invisible' bilingualism – 'invisible' language ideologies: Greek teachers' attitudes towards immigrant

- pupils' heritage languages. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1), 60-72. DOI: 10.1080/13670050.2013.877418
- Gouvias, D.S. (2007). The 'response' of the Greek state to global trends of educational policy making. *European Educational Research Journal*, 6(1), 25-38. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2007.6.1.25>
- Gouvias, D., Katsis, A., & Limakopoulou, A. (2012). School achievement and family background in Greece: a new exploration of an omnipresent relationship. *International Studies in Sociology of Education*, 22(2), 125-145.
- Graham, L.J., & Slee, R. (2008). An illusory interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational Philosophy and Theory*, 40(2), 277-293. DOI: [10.1111/j.1469-5812.2007.00331.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00331.x)
- Green, A., & Preston, J. (2001). Education and social cohesion: Re-centering the debate. *Peabody Journal of Education*, 76(3-4), 247-284. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0161956X.2001.9682001>
- Grek, S. (2013). Expert moves: international comparative testing and the rise of Expertocracy. *Journal of Education Policy*, 28 (5), 695-709.
- Grek, S. (2014). OECD as a site of coproduction: European education governance and the new politics of 'policy mobilization'. *Critical Policy Studies*, 8(3), 266-281. DOI: 10.1080/19460171.2013.862503
- Grek, S. (2017). Socialisation, learning and the OECD's *Reviews of National Policies for Education*: the case of Sweden. *Critical Studies in Education*, 58(3), 295-310. DOI: 10.1080/17508487.2017.1337586
- Grek, S., Lawn, M., Lingard, B., & Varjo, J. (2009). North by northwest: quality assurance and evaluation processes in European education. *Journal of Education Policy*, 24(2), 121-133. DOI: 10.1080/02680930902733022
- Grenfell, M. (Ed.) (2008). *Pierre Bourdieu. Key concepts*. Stocksfield. U.K.: Acumen.
- Grimaldi, E., & Serpieri, R. (2013). Privatising education policy-making in Italy: New governance and the reculturing of a welfarist education state. *Education Inquiry*, 4(3), 442-472. DOI: 10.3402/edui.v4i3.22615.
- Gulson, K.N., Lewis, S., Lingard, B., Lubienski, C., Takayama, K., & Webb, P.T. (2017). Policy mobilities and methodology: a proposition for inventive methods in education policy studies. *Critical Studies in Education*, 58(2), 224-241. DOI: [10.1080/17508487.2017.1288150](https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1288150)
- Hall, D., Grimaldi, E., Gunter, H., Møller, J., Serpieri, R., & Skedsmo, G. (2015). Educational reform and modernisation in Europe: The role of national contexts in mediating the new public management. *European Educational Research Journal*, 14(6), 487-507. DOI: [10.1177/1474904115615357](https://doi.org/10.1177/1474904115615357)
- Hammersley, M. (2013). *What is Qualitative Research?*. London: Bloomsbury.
- Hardy, I., & Woodcock, S. (2015). Inclusive education policies: discourses of difference, diversity and deficit. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 141-164. DOI: 10.1080/13603116.2014.908965
- Hardy, I., & Woodcock, S. (2020). 'Problematising' policy in practice: principals' perceptions of inclusion in an era of test-based accountability. *Pedagogy, Culture & Society*. DOI: [10.1080/14681366.2020.1801813](https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1801813)
- Hattam, R., Brennan, M., Zipin, L., & Comber, B. (2009). Researching for social justice: contextual, conceptual and methodological challenges. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30(3), 303-316.

- Haugen, C.R. (2019). A fragile autonomy in a performativity culture? Exploring positions in the recontextualising field in a Norwegian rural municipality. *Journal of Education Policy*, 34(1), 133-152. DOI: [10.1080/02680939.2017.1422152](https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1422152)
- Hermansson, C., Hultin, E., & Tanner, C. (2017). The Interplay of Textual and Interactional Resources in Collective Literacy Practices in Nordic Classrooms: Editorial Introduction. *Nordic Journal of Literacy Research*, 3(1), 1-5. <https://doi.org/10.23865/njlr.v3.689>
- Hilt, L.T., Riese, H., & Søreide, G.E. (2018). Narrow identity resources for future students: the 21st century skills movement encounters the Norwegian education policy context. *Journal of Curriculum Studies*, 51(3), 384-402. DOI: [10.1080/00220272.2018.1502356](https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1502356)
- Hoadley, U. (2006). Analysing pedagogy: the problem of framing. *Journal of Education*, 40(1), 15-34.
- Hoadley, U. (2015). Michael Young and the curriculum field in South Africa. *Journal of Curriculum Studies*, 47(6), 733-749. DOI: [10.1080/00220272.2015.1065912](https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1065912)
- Hoadley, U. (2018). *Pedagogy in Poverty: Lessons from Twenty Years of Curriculum Reform in South Africa*. London & New York: Routledge.
- Hoadley, U., & Galant, J. (2016). Specialization and school organization: investigating pedagogic culture. *British Journal of Sociology of Education*, 37(8), 1187-1210. DOI: [10.1080/01425692.2015.1042149](https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1042149)
- Holland, J. (1981). Social class and changes in orientation to meaning. *Sociology*, 15(1), 1-18.
- Hopmann, S. (2008). No child, no school, no state left behind: Schooling in the age of accountability. *Journal of Curriculum Studies*, 40(4), 417-456. <https://doi.org/10.1080/00220270801989818>
- Hudson, C. (2007). Governing the governance of education: the state strikes back? *European Educational Research Journal*, 6(3), 266-282.
- Hughes, H., & Acedo, A. (2016). *Guiding Principles for Learning in the Twenty first Century*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262678>
- Hughson A.T., & Wood, E.B. (2020). The OECD Learning Compass 2030 and the future of disciplinary learning: a Bernsteinian critique. *Journal of Education Policy*, 1-21. DOI: [10.1080/02680939.2020.1865573](https://doi.org/10.1080/02680939.2020.1865573)
- Hursh, D. (2013). Raising the stakes: high-stakes testing and the attack on public education in New York. *Journal of Education Policy*, 28(5), 574-588. DOI: [10.1080/02680939.2012.758829](https://doi.org/10.1080/02680939.2012.758829)
- Hursh, D. (2017). Education policy, globalization, commercialization: An interview with Bob Lingard by David Hursh. *Policy Futures in Education*, 15(4) 526-536. DOI: [10.1177/1478210317715800](https://doi.org/10.1177/1478210317715800)
- IEA (2016). International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) pirls 2016 Assessment Framework, 2nd Edition Ina V.S. Mullis and Michael O. Martin, Editors Publishers: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Istance, D. (1997). *Education and Equity in OECD Countries*. OECD: Paris.
- Iverson, G. (2018). Re-imagining Bernstein's restricted codes. *European Educational Research Journal*, 17(4) 539-554.

- Ivinson, G., & Singh, P. (2018). Special Issue on 'International policies – local affects: Regenerating the sociology of Basil Bernstein'. *European Educational Research Journal*, 17(4), 461-469.
- Jones, K. (2015). *Knowledge politics*. *British Journal of Sociology of Education*, 36, 495–504.
- Jones, P.E. (2013). Bernstein's 'codes' and the linguistics of 'deficit'. *Language and Education*, 27(2), 161-179.
- Johnson, P. (2009). The 21st Century Skills Movement. *Educational Leadership*, 67, 1-11.
- Kacem, L., & Chaitin, J. (2006). The times are a changing: understanding qualitative research in ambiguous, conflictual and changing contexts. *Qualitative Report*, 11, 209–228.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2008). Language education and multiliteracies. In *Encyclopedia of language and education* (pp. 195-211). US: Springer.
- Kandyliis, G., Maloutas, T., & Sayas, J. (2012). Immigration, Inequality and diversity: socio-ethnic hierarchy and spatial organization in Greece, Athens. *International Journal of Urban and Regional Research*, 19(3), 267–286.
- Kanellopoulos, K., Duru, D.N., Zschache, U., Loukakis, A., Kousis, M., & Trenz, H.J. (2020). Transnational Solidarity, Migration, and the Refugee Crisis: (In) Formal Organising and Political Environments in Greece, Germany, and Denmark. *Sociological Research Online*. <https://doi.org/10.1177/1360780420937030>
- Karseth, B., & Sivesind, K. (2010). Conceptualising Curriculum Knowledge Within and Beyond the National Context. *European Journal of Education. Research, Development and Policy*, 45(1), 103-120. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2009.01418.x>
- Katsarou, E., & Tsafos, V. (2010). Multimodality in L1 Curriculum: The case of Greek compulsory education. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 4(1), 48-65.
- Kazamias, A., & Zambeta, E. (2000). Crisis and Reform in Greek Education – a modern Greek Sisyphus: analysis of texts. In S. Lindblad & T.S. Popkewitz (Eds.). *Public Discourses on Education Governance and Social Integration and Exclusion: analyses of policy texts in European contexts* (pp. 81-94). Uppsala: Uppsala Reports on Education 36.
- Keddie, A. (2019). Context matters: primary schools and academies reform in England. *Journal of Education Policy*, 34(1), 6-21. DOI: [10.1080/02680939.2017.1402959](https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1402959)
- Koustourakis, G. (2007). The new educational policy for the reform of the curriculum and the change of school knowledge in the case of Greek compulsory education. *International Studies in Sociology of Education*, 17(1-2), 131-146.
- Koutrolikou, P. (2015). Socio-spatial stigmatization and its 'incorporation' in the centre of Athens, Greece. *City*, 19(4), 510-521. <https://doi.org/10.1080/13604813.2015.1051741>
- Koutsiouri, S., Antoniou, I., & Tsatsaroni, A. (2021). Enactments of curriculum policies in Greek Secondary Education: Regulative discourses and the reproduction of social inequalities. *Open Journal for Sociological Studies*, 5(2), 57-70. <https://doi.org/10.32591/coas.ojss.0502.02057k>

- Koutsouri, S., & Sarakinioti, A. (2018). *Inclusions and exclusions in austerity regimes: global policies on literacy and literacy practices in the inner city schools in Greece*. Paper presented at «The European Conference on Educational Research, ECER2018». Bolzano (Italy), 4-7 September.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London and New York: Psychology Press.
- Kress, G. (2004). Reading images: Multimodality, representation and new media. *Information Design Journal*, 12(2), 110-119. <https://doi.org/10.1075/idjdd.12.2.03kre>
- Ladri, P. (2008). The permanence of distinctiveness: performances and changing schooling governance in the Southern European welfare states. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 13(2), 117-135.
- Lawn, M., & Grek, S. (2012) *Europeanizing Education: Governing a New Policy Space*. Oxford: Symposium Books.
- Li, X., & Auld, E. (2020). A historical perspective on the OECD's 'humanitarian turn': PISA for Development and the Learning Framework 2030. *Comparative Education*, 56(4), 503-52. DOI: [10.1080/03050068.2020.1781397](https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1781397)
- Lilliedahl, J. (2015). The recontextualisation of knowledge: towards a social realist approach to curriculum and didactics. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1(1), 40-47.
- Lim, L. (2017). Regulating the unthinkable: Bernstein's pedagogic device and the paradox of control. *International Studies in Sociology of Education*, 26(4), 353-374. DOI: 10.1080/09620214.2017.1317605
- Lingard, B. (2013). Historicizing and contextualizing global policy discourses: Test- and standards based accountabilities in education. *The International Education Journal: Comparative Perspectives*, 12(2), 122–132.
- Lingard, B. (2021). National Curriculum Making as More or Less Expressions of and Responses to Globalization. In M. Priestley, D. Alvunger, S. Philippou. & T. Soini (Eds.). *Curriculum making in Europe: policy and practice within and across diverse contexts* (pp. 29-52). Bingley: Emerald.
- Lingard, B., Creagh, S., & Vass, G. (2012). Education policy as numbers: data categories and two Australian cases of misrecognition. *Journal of Education Policy*, 27(3), 315–333.
- Lingard, B., & McGregor, G. (2014). Two contrasting Australian Curriculum responses to globalisation: what students should learn or become. *The Curriculum Journal*, 25(1), 90-110. DOI: 10.1080/09585176.2013.872048
- Lingard, B., Martino, W., Rezai-Rashti, G., & Sellar, S. (2016). *Globalizing Educational Accountabilities*. New York: Routledge.
- Lingard, B., & Sellar, S. (2013a). 'Catalyst Data': Perverse Systemic Effects of Audit and Accountability in Australian Schooling. *Journal of Education Policy*, 28(5), 634–656.
- Lingard, B., & Sellar, S. (2013b). Globalization, edu-business and network governance: the policy sociology of Stephen J. Ball and rethinking education policy analysis. *London Review of Education*, 11(3), 265-280.
- Lingard, B., Sellar, S., & Savage, G.C. (2014). Re-articulating social justice as equity in schooling policy: the effects of testing and data infrastructures.

- British Journal of Sociology of Education*, 35(5), 710-730. DOI: [10.1080/01425692.2014.919846](https://doi.org/10.1080/01425692.2014.919846)
- Lingard, B., Sellar, S., Hogan, A., & Thompson, G. (2017). *Commercialisation in Public Schooling (CIPS) (Final Report Summary)*. Sydney: News South Wales Teachers Federation.
- Lipman, P. (2013). Economic crisis, accountability, and the state's coercive assault on public education in the USA. *Journal of Education Policy*, 28(5), 557–573. <http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2012.758816>
- Lipman, P. (2015). Capitalising on crisis: venture philanthropy's colonial project to remake urban education. *Critical Studies in Education*, 56(2), 241-258
- Lisbon European Council 23 and 24 March, Presidency conclusions. Ανάκτηση 25 Σεπτεμβρίου 2016 από http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm#a
- Locatelli, R. (2018). *Education as a public and common good: Reframing the governance of education in a changing context*. Education Research and Foresight Working Papers Series, No. 22. Paris: UNESCO. <https://en.unesco.org/node/268820>
- Lopes, A.C. (2016). The Theory of Enactment by Stephen Ball: And What If the Notion of Discourse Was Different? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas/Education Policy Analysis Archives*, 24(25), 1-19.
- Lunt, T. (2012). Typologies and event studies. In S.J. Page & J. Connell (Eds.). *The Routledge handbook of events* (pp. 65–74). Abingdon: Routledge.
- Lupton, R. (2004). *Schools in Disadvantaged Areas: Recognising Context and Raising Performance (CASE paper 76)*. London: Centre for Analysis of Social Exclusion, London School of Economics and Political Science.
- Lupton, R. (2005). Social justice and school improvement: improving the quality of schooling in the poorest neighbourhoods. *British Educational Research Journal*, 31(5), 539-604.
- Lupton, R., & Thrupp, M. (2013). Headteachers' readings of and responses to disadvantaged contexts: evidence from English primary schools. *British Educational Research Journal*, 39(4), 769-788.
- Maguire, M. (2010). Towards a Sociology of the Global Teacher. *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education* (pp. 58–68). London and New York: Routledge.
- Maguire, M., Gewirtz, S., Towers, E., & Neumann, E. (2019). Policy, contextual matters and unintended outcomes: the English Baccalaureate (EBacc) and its impact on physical education in English secondary schools. *Sport, Education and Society*, 24(6), 558-569. DOI: [10.1080/13573322.2019.1611555](https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1611555)
- Maloutas, T. (2007). Middle class education strategies and residential segregation in Athens. *Journal of Education Policy*, 22(1), 49–68. DOI: [10.1080/02680930601065742](https://doi.org/10.1080/02680930601065742)
- Maloutas, T. (2014). Social and spatial impact of the crisis in Athens: from clientelist regulation to sovereign debt crisis. *Region et Developpement*, 39, 149-166
- Maloutas, T., & Ramos Lobato, I. (2015). Education and social reproduction: Educational mechanisms and residential segregation in Athens and Dortmund. *Local Economy*, 30(7), 800-817. DOI: [10.1177/0269094215601817](https://doi.org/10.1177/0269094215601817)

- Maloutas, T., & Spyrellis, S.N. (2019): Segregation trends in Athens: the changing residential distribution of occupational categories during the 2000s. *Regional Studies*, 4(4), 462-471. DOI: [10.1080/00343404.2018.1556392](https://doi.org/10.1080/00343404.2018.1556392)
- Maloutas, T., Spyrellis, S.N., & Capella, A. (2019). Residential segregation and educational performance. The case of Athens. *Urban Studies*, 56(15), 3143-3161.
- Maton, K., & Muller, J. (2006). *A sociology for the transmission of knowledges*
- Maton, K., & Moore, R. (Eds.) (2010). *Social Realism, Knowledge and the Sociology of Education. Coalitions of the Mind*. London & New York: Continuum.
- Matsaganis, M. (2019). Greece: The Crisis, Austerity, and the Transformation of Welfare. In S. Ólafsson, M. Daly, O. Kangas, & J. Palme. *Welfare and the Great Recession: A Comparative Study*. Oxford: Oxford University Press. DOI: [10.1093/oso/9780198830962.003.0005](https://doi.org/10.1093/oso/9780198830962.003.0005)
- Michelson, E. (2004). On trust, desire, and the sacred: A response to Johann Muller's "Reclaiming knowledge". *Journal of Education*, 32, 7-30.
- Mockler, N., Hogan, A., Lingard, B., Rahimi, M., & Thompson, G. (2021). Explaining publicness: A typology for understanding the provision of schooling in contemporary times. In A. Hogan & G. Thompson (Eds.). *Privatisation and Commercialisation in Public Education: How the Nature of Public Schooling is Changing* (pp. 198-211). New York: Routledge, Abingdon, Oxon.
- Moll, L.C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into practice*, 31(2), 132-141.
- Moore, R. (2004). *Education and Society. Issues and explanations in the Sociology of Education*. Cambridge: Polity Press.
- Moore, R. (2013). *Basil Bernstein: The thinker and the field*. London: Routledge.
- Morais, A., Neves, I., & Pires, D. (2004). The what and the how of teaching and learning. Going deeper into sociological analysis and intervention. In A. Morais, Neves, I. Davies, B. & Daniels, H. (Eds). *Towards a Sociology of Pedagogy. The Contribution of Basil Bernstein to Research* (pp. 75-90). New York: Peter Lang Publishing.
- Morgan, C. (2016). Testing students under cognitive capitalism: Knowledge production of twenty-first century skills. *Journal of Education Policy*, 31(6), 805–818.
- Morgan, J. (2015). Michael young and the politics of the school curriculum. *British Journal of Educational Studies*, 63(1), 5–22.
- Moss, G. (2002). Literacy and pedagogy in flux: constructing the object of study from a Bernsteinian perspective. *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), 549-558.
- Moss, G. (2004). Changing practice: The National Literacy Strategy and the politics of literacy policy. *Literacy*, 38(3), 126-133.
- Moss, G. (2009). The politics of literacy in the context of large-scale education reform. *Research Papers in Education*, 24(2), 155-174.
- Moss, G. (2021). Literacies and social practice: sociological perspectives on reading research. *Education* 3-13, 49(1), 41-51. DOI: [10.1080/03004279.2020.1824701](https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1824701)
- Muller, J. (2000). *Reclaiming Knowledge*. London: RoutledgeFalmer.

- Muller, J., & Hoadley, U. (2010). Pedagogy and Moral Order. In P. Singh, A. Sadovnik & S.F. Semel (Eds.). *Toolkits, translation devices and conceptual accounts. Essays on Basil Bernstein's sociology of knowledge* (pp. 161-175). New York: Peter Lang.
- Muller, J., & Young, M. (2019). Knowledge, power and powerful knowledge revisited. *Curriculum Journal*, 30(2), 196–214.
- Nolan, J.L., Jr (1.9.2017). *On the therapeutic state*. Interview by Ella Whelanon, on Spiked. Ανακτήθηκε 12/1/2020 από <https://www.spiked-online.com/2017/09/01/on-the-therapeutic-state/>
- Nordin, A., & Sundberg, D. (2016). Travelling concepts in national curriculum policy-making: the example of competencies. *European Educational Research Journal*, 15(3), 314–328.
- Nordin, A., & Sundberg, D. (2018). Exploring curriculum change using discursive institutionalism – a conceptual framework. *Journal of Curriculum Studies*, 50(6), 820-835. DOI: 10.1080/00220272.2018.1482961
- Nordin, A., & Sundberg, D. (2021) Transnational competence frameworks and national curriculum-making: the case of Sweden. *Comparative Education*, 57(1), 19-34. DOI: 10.1080/03050068.2020.1845065
- OECD (2010a). *Overcoming school failure: Policies that work*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2010b). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes* (Volume II). Paris: OECD. <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852584.pdf>
- OECD (2011a). *Education Policy Advice for Greece, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264119581-en>
- OECD (2011b). *Towards an OECD Skills Strategy*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2012). *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264177338-en>
- OECD. (2015). *Improving schools in Sweden: An OECD perspective*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2016a). *Low Performing Students: Why they fall behind and how to help them succeed. PISA*. Paris: OECD Publishing. <http://www.oecd.org/edu/low-performing-students-9789264250246-en.htm>
- OECD (2016b). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematics and Financial Literacy*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2017). *Future of work and skills*. Paper presented at the 2nd Meeting of the G20 Employment Working Group Hamburg, Germany 15-17 February 2017. <https://www.oecd.org/>
- OECD (2018a). *OECD Future of Education and Skills 2030 Project Background*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2018b). *PISA for Development Assessment and Analytical Framework Reading, Mathematics and Science: Reading, Mathematics and Science*. Paris: OECD Publishing
- OECD (2018c). *The future of Education and skills. Education 2030. The future we want*. Paris: OECD Publishing.

- OECD (2018d). *Education for a Bright Future in Greece. Reviews of National Policies for Education*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264298750-en>
- OECD (2019a). *OECD Skills Strategy 2019: Skills to Shape a Better Future*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264313835-en>.
- OECD (2019b). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, PISA. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- OECD (2019c). *OECD Learning Compass 2030. IN BRIEF*. <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/>
- Ozga, J. (2007). *Pressures for convergence and divergence in education: Devolution in the context of globalization*. Work Paper 2 for ESRC Research Project on Education and Youth Transitions in England, Wales and Scotland, 1984-2002.
- Ozga, J. (2012). Governing knowledge: data, inspection and education policy in Europe. *Globalisation, Societies and Education*, 10(4), 439- 455.
- Ozga, J., & Grek, S. (2012). Governing through learning. School self-evaluation as a knowledge-based regulatory tool. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 43(43-2), 35-52
- Ozga, J., & Jones, R. (2006). Travelling and embedded policy: The case of knowledge transfer. *Journal of Education Policy*, 21(1), 1–17.
- Papaloi, E., Dimopoulos, K., & Koutsampelas, C. (2021). Educational Administration and Leadership in Greece and the UK: A Comparative Study on the Interplay between the Policy Context and the Relevant Postgraduate Courses in the Two Countries. In E.A. Samier, E.S. Elkaleh, & W. Hammad (Eds.) *Internationalisation of Educational Administration and Leadership Curriculum (Studies in Educational Administration)* (pp. 177-198). Bingley: Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/978-1-83909-864-220211011>
- Pearson, D. (2004). The reading wars: The politics of reading research and policy—1988 through 2003. *Educational Policy*, 18(1), 216-252.
- Popkewitz, T., & Lindblad, S. (2000). Educational governance and social inclusion and exclusion: Some conceptual difficulties and problematics in policy and research. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 21(1), 5-44.
- Powell, D. (2019). The ‘will to give’: corporations, philanthropy and schools. *Journal of Education Policy*, 34(2), 195-214. DOI: [10.1080/02680939.2018.1424940](https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1424940)
- Power, S. (1991). ‘Pastoral Care’ as Curriculum Discourse: a study in the reformation of ‘academic’ schooling. *International Studies in Sociology of Education*, 1(1-2), 193-208. DOI: 10.1080/0962021910010111
- Power, S. (2008). How should we respond to the continuing failure of compensatory education? *Orbis Scholae*, 2(2), 19-38.
- Power, S. (2012). From redistribution to recognition to representation: Social injustice and the changing politics of education. *Globalisation, Societies and Education*, 10(4), 473-492.
- Power, S., Whitty, G., & Edwards, T. (2006). Success sustained? A follow up study of the ‘Destined for success?’ cohort. *Research Papers in Education*, 21(3), 235-253.

- Priestley, M., & Minty, S. (2013). Curriculum for Excellence: 'A brilliant idea, but...' *Scottish Educational Review*, 45(1), 39-52.
- Priestley, M., & Sinnema, C. (2014). Downgraded curriculum? An analysis of knowledge in new curricula in Scotland and New Zealand. *Curriculum Journal*, 25(1), 50-75. DOI: [10.1080/09585176.2013.872047](https://doi.org/10.1080/09585176.2013.872047)
- Rhodes, R.A.W. (1996). The new governance: governing without government. *Political Studies*, 44(4), 652-667.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*. London: Routledge.
- Robert, S.A. (2016). Extending theorisations of the global teacher: care work, gender, and street-level policies. *British Journal of Sociology of Education*, 37(3), 445-464. DOI: [10.1080/01425692.2014.940035](https://doi.org/10.1080/01425692.2014.940035)
- Robert, S.A., Pitzer, H.K., & Muñoz García, A.L. (2017). *Introduction, Gender and Education*, 29(1), 1-7. DOI: 10.1080/09540253.2016.1198572
- Robertson, S.L. (2011). The new spatial politics of (re)bordering and (re)ordering the state-education-citizen relation. *International Review of Education*, 57, 277-297.
- Robertson, S.L., (2012). Placing teachers in global governance agendas. *Comparative Educational Review*, 56(4), 584-607.
- Robertson, S.L., & Sorensen, T. (2018). Global transformations of the state, governance and teachers' labour: Putting Bernstein's conceptual grammar to work. *European Educational Research Journal*, 17(4), 470-488. DOI:10.1177/1474904117724573
- Rose, D. (2004). Sequencing and pacing of the hidden curriculum: how Indigenous learners are left out of the chain. In J. Muller, B. Davies, & A. Morais (Eds.). *Reading Bernstein, Researching Bernstein* (pp. 91-107). London: Routledge.
- Rose, D., & Harrison, E. (2007). The European socio-economic classification: a new social class schema for European research. *European Societies*, 9(3), 459-490.
- Ruiz, R. (1984). Orientations in language planning. *NABE Journal*, 8(2), 15-34.
- Sahlberg, P. (2012). *How GERM is infecting schools around the world?* Ανακτήθηκε 30/09/2020 από <https://pasisahlberg.com/text-test/>
- Sarakinioti, A., & Tsatsaroni, A. (2015). European education policy initiatives and teacher education curriculum reforms in Greece. *Education Inquiry*, 6(3), 259-288. <http://dx.doi.org/10.3402/edui.v6.28421>
- Schostak, J. (2006). *Interviewing and Representation in Qualitative Research*. New York: Open University Press.
- Sellar, S., & Lingard, B. (2015). New literacisation, curricular isomorphism and the OECD's PISA. In M. Hamilton, B. Maddox, & C. Addey (Eds.). *Literacy as Numbers: Researching the Politics and Practices of International Literacy Assessment* (pp. 17-31). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sharp, R., Green, A., & Lewis, J. (1975). *Education and Social Control. A study in progressive education*. London and Boston Mass: Routledge & Kegan Paul.
- Sifakakis, P., Tsatsaroni, A., Sarakinioti, A., & Kourou, M. (2016). Governance and knowledge transformations in educational administration: Greek responses to global policies. *Journal of Educational Administration and History*, 48(1), 35-67. DOI: 10.1080/00220620.2015.1040377
- Simons, M. (2015). Governing education without reform: The power of the example. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(5), 712-731. DOI: 10.1080/01596306.2014.892660

- Singh, P. (1995). Discourses of Computing Competence, Evaluation and Gender: the case of computer use in the primary classroom. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 16(1), 81-110. DOI: [10.1080/0159630950160106](https://doi.org/10.1080/0159630950160106)
- Singh, P. (2001). Speaking about Cultural Difference and School Disadvantage. An Interview study of 'Samoan' Paraprofessionals in Designated Disadvantaged Secondary Schools in Australia. *British Journal of Sociology of Education*, 22(3), 317-337. DOI: [10.1080/01425690120067953](https://doi.org/10.1080/01425690120067953)
- Singh, P. (2002). Pedagogising Knowledge: Bernstein's Theory of the Pedagogic Device. *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), 571-582.
- Singh, P. (2015). Performativity and pedagogising knowledge: globalising educational policy formation, dissemination and enactment. *Journal of Education Policy*, 30(3), 363-384.
- Singh, P. (2017). Pedagogic governance: theorising with/after Bernstein. *British Journal of Sociology of Education*, 38(2), 144-163. DOI: [10.1080/01425692.2015.1081052](https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1081052)
- Singh, P. (Ed.). (2020). *Basil Bernstein, Code Theory, and Education. Women's Contributions*. London and New York: Routledge.
- Singh, P., Heimans, S., & Glasswell, K. (2014). Policy enactment, context and performativity: ontological politics and researching Australian National Partnership policies. *Journal of Education Policy*, 29(6), 826-844. DOI: [10.1080/02680939.2014.891763](https://doi.org/10.1080/02680939.2014.891763)
- Singh, P., Thomas, S., & Harris, J. (2013). Recontextualising policy discourses: a Bernsteinian perspective on policy interpretation, translation, enactment. *Journal of Education Policy*, 28(4), 465-480. DOI: [10.1080/02680939.2013.770554](https://doi.org/10.1080/02680939.2013.770554)
- Singh, P., Pini, B., & Glasswell, K. (2016): Explorations in policy enactment: feminist thought experiments with Basil Bernstein's code theory. *Gender and Education*, 30(4), 417-434. DOI: [10.1080/09540253.2016.1216523](https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1216523)
- Sivesind, K., Afsar, A., & Bachmann, K. (2016). Transnational policy transfer over three curriculum reforms in Finland: The constructions of conditional and purposive programs (1994–2016). *European Educational Research Journal*, 15(3) 345–365.
- Sivesind, K., & Wahlström, N. (2016). Curriculum on the European policy agenda: Global transitions and learning outcomes from transnational and national points of view. *European Educational Research Journal*, 15(3) 271-278.
- Skourtou, E., Kourtis-Kazoullis, V., Aravossitas, T., Trifonas, P.P. (Eds.) (2020). *Language Diversity in Greece. Local Challenges with International Implications*. New York: Springer.
- Slee, R. (2018). *Inclusive Education Isn't Dead, it Just Smells Funny*. Abbingdon: Routledge.
- Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9), 909-922. DOI: [10.1080/13603116.2019.1602366](https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1602366)
- Snape, D., & Spencer, L. (2003). The Foundations of Qualitative Research. In J. Ritchie & J. Lewis (Eds). *Qualitative Research Practice. A Guide for Social Science Students and Researchers* (pp. 1-23). London: Sage.
- Sotiropoulos, D., & Bourikos, D. (2014). Economic Crisis, Social Solidarity and the Voluntary Sector in Greece. *Journal of Power, Politics & Governance* 2(2), 33-53.

- Spyrellis, S. (2015). Social space and educational outcomes in Athens. *Cybergeog: European Journal of Geography [En ligne], Espace, Société, Territoire, document 745*, mis en ligne le 21 octobre 2015, consulté le 30 novembre 2015. <http://cybergeog.revues.org/27265>
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stamelos, G., Vassilopoulos, A., & Bartzakli, M. (2012). Understanding the difficulties of implementation of a teachers' evaluation system in Greek primary education: from national past to European influences. *European Educational Research Journal*, 11(4), 545-557. <http://dx.doi.org/10.2304/eeerj.2012.11.4.545>.
- Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77-91.
- Sundberg, D., & Wahlström, N. (2012). Standards-based Curricula in a Denationalised Conception of Education: the case of Sweden. *European Educational Research Journal*, 11(3), 342-356.
- Suspitsyna, T. (2010). Accountability in American education as a rhetoric and a technology of governmentality. *Journal of Education Policy*, 25(5), 567-586.
- Tahirsylaj, A., Smith, W.C., Khan, G., Wermke, W. (2021). The Conceptual and Methodological Construction of a 'Global' Teacher Identity through TALIS. *Center for Educational Policy Studies Journal* 11(3), 75-95. DOI: <https://doi.org/10.26529/cepsj.1090>
- Tahirsylaj, A., & Sundberg, D. (2020). The unfinished business of defining competences for 21st century curricula—a systematic research review. *Curriculum Perspectives*, 40, 131–145. DOI: [10.1007/s41297-020-00112-6](https://doi.org/10.1007/s41297-020-00112-6)
- Takayama, K. (2013). OECD, 'Key competencies' and the new challenges of educational inequality. *Journal of Curriculum Studies*, 45(1), 67-80. DOI: 10.1080/00220272.2012.755711
- Tammaru, T., Musterd, S., van Ham, M., & Marcińczak, S. (2016). A multi-factor approach to understanding socio-economic segregation in European capital cities. In T. Tammaru, S. Marcińczak, M. van Ham, & S. Musterd (Eds.). *Socio-economic segregation in European capital cities* (pp. 1–29). London: Routledge.
- The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-93.
- Thrupp, M. (1998). The art of the possible: organising and managing high and low socio-economic schools. *Journal of Education Policy*, 13(2), 197-219.
- Traianou, A. (2014). The centrality of ethics in qualitative research. In P. Leavy (Ed.). *The Oxford handbook of qualitative research* (pp. 62-77). New York: Oxford University Press.
- Traianou, A. (2021): The intricacies of conditionality: education policy review in Greece 2015–2018. *Journal of Education Policy*, 1-21. DOI: [10.1080/02680939.2021.1986641](https://doi.org/10.1080/02680939.2021.1986641)
- Traianou, A., & Jones, K. (Eds.). (2019). *Austerity and the remaking of European education policy*. London: Bloomsbury Academic.
- Tsatsaroni, A., & Koutsouri, S. (in press). Global Agenda on Knowledge and Governance, and Language Literacy Practices in Secondary Education in Greece. In H. Riese, L. Hilt, & G. Soreide (Eds.). *Educational standardisation in a complex world*. Bingley: Emerald.

- Tsatsaroni, A., Koutsiouri, S., & Antoniou, I. (2021). *Global Discourses on Inclusion and Local Language Curricular Practices: A Greek Case Study*. Paper presented in a Roundtable Session in the 2021 Annual Meeting of American Educational Research Association (AERA), with the theme “Accepting Educational Responsibility”. Orlando (USA), 8-12 April. (Virtually held)
- Tsatsaroni, A., Sifakakis, P., & Sarakinioti, A. (2015). Transformations in the field of symbolic control and their implications for the Greek educational administration. *European Educational Research Journal*, 14(6), 508-530. Doi: 10.1177/1474904115611911
- Tyler, W. (2004). Silent, Invisible, Total: Pedagogic Discourse and the Age of Information. In J. Muller, B. Davies, & A. Morais (Eds.). *Reading Bernstein, Researching Bernstein* (pp.15–29). London: Routledge.
- Uljens, M., & Ylimaki, R. (2015). Towards a discursive and non-affirmative framework for curriculum studies, Didaktik and educational leadership. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3, 30177. DOI: 10.3402/nstep.v1.30177
- UNESCO (2003). *Literacy, a UNESCO perspective*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2004). *The plurality of literacy and its implications for policies and programs: Position paper*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. UNESCO.
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO & UNICEF. (2013). *Envisioning education in the post-2015 development agenda*. Global Thematic Consultation on Education in the Post-2015 Development Agenda. <https://www.worldwewant2030.org/node/389575>
- van Der Slik, F.W.P., Driessen, G.W.J., & de Bott, K.L.J. (2006). Ethnic and Socioeconomic Class Composition and Language Proficiency. A Longitudinal and Multilevel Examination in Dutch Elementary Schools. *European Sociological Review*, 22(3), 293-308.
- van Zanten, A. (2005). New modes of reproducing social inequality in education: the changing role of parents, teachers, schools and educational policies. *European Educational Research Journal*, 4(3), 155-169.
- Verger, A., Prieto, M., Pagès, M., & Villamor, P. (2018). Common standards, different stakes: A comparative and multi-scalar analysis of accountability reforms in the Spanish education context. *European Educational Research Journal*, 19(2), 142-164. <https://doi.org/10.1177/1474904118785556>
- Viseu, S., & Carvalho, L.M. (2021). Policy Networks, Philanthropy, and Education Governance in Portugal: The Raise of Intermediary Actors. *Foro de Educación*, 19(1), 81-104. Doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.818>
- Voogt, J., & Roblin, N.P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321. DOI: [10.1080/00220272.2012.668938](https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938)
- Wagner, D.A. (2011). What happened to literacy? Historical and conceptual perspectives on literacy in UNESCO. *International Journal of Educational Development*, 31(3), 319-323.
- Wahlström, N. (2016). A third wave of European education policy: Transnational and national conceptions of knowledge in Swedish curricula. *European*

- Educational Research Journal*, 15(3), 298–313. DOI: 10.1177/1474904116643329
- Walker, J. (2009). The Inclusion and Construction of the Worthy Citizen through Lifelong Learning: a focus on the OECD. *Journal of Education Policy*, 24(3), 335-351. <http://dx.doi.org/10.1080/02680930802669276>
- Wheelahan, L. (2010). The Structure of Pedagogic Discourse as a Relay for Power: The Case of Competency-Based Training. In P. Singh, A.R. Sadovnik, & S.F. Semel. (Eds.). *Toolkits, Translation Devices and Conceptual Accounts: Essays on Basil Bernstein's Sociology of Knowledge* (pp. 47-63). New York: Peter Lang.
- Wilkins, A., & Olmedo, A. (2018). Conceptualising education governance: Framings, perspectives and theories. In A. Wilkins & A. Olmedo (Eds.). *Education governance and social theory: Interdisciplinary approaches to research* (pp. 1-17). London: Bloomsbury Academic.
- Williams, C., Gannon, S., & Sawyer, W. (2013). A genealogy of the ‘future’: antipodean trajectories and travels of the ‘21st century learner’. *Journal of Education Policy*, 28(6), 792-806. DOI: 10.1080/02680939.2013.776117
- Winch, R.F. (1947). Heuristic and empirical typologies: A job for factor analysis. *American Sociological Review*, 12(1), 68–75.
- Wright, K. (2014). Student wellbeing and the therapeutic turn in education. *The Educational and Developmental Psychologist*, 31(2), 141-152. DOI: [10.1017/edp.2014.14](http://dx.doi.org/10.1017/edp.2014.14)
- Yates, L. (2009). From curriculum to pedagogy and back again: Knowledge, the person and the changing world. *Pedagogy, Culture and Society*, 17, 17–28.
- Yates, L., & Young, M. (2010). Globalisation, Knowledge and the Curriculum. *European Journal of Education*, 54(1), 4-10.
- Young, M. (2003). Durkheim, Vygotsky and the Curriculum of the Future. *London Review of Education* 1(2), 100-117.
- Young, M. (2008). *Bringing Knowledge Back*. London: Routledge.
- Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: A knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), 101-118.
- Young, M. (2015). Curriculum theory and the question of knowledge: a response to the six papers. *Journal of Curriculum Studies*, 47(6), 820-837. DOI: 10.1080/00220272.2015.1101493
- Young, M., & Muller, J. (2010). Three Educational Scenarios for the Future: lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education*, 45(1), 11-27.
- Young, M., & Muller, J. (2013). On the powers of powerful knowledge. *Review of Education*, 1(3), 229-250.
- Zambeta, E. (2002). Modernisation of Educational Governance in Greece: from state control to state steering. *European Educational Research Journal*, 1(4), 637-655.
- Zambeta, E. (2019). Technologies of governance and education welfare: monitoring education transitions in Greece. *Comparative Education*, 55(3), 367-385. DOI:10.1080/03050068.2019.
- Zambeta, E., & with the assistance of Kolofousi, A. (2014). Education and Social Solidarity in times of Crisis: The case of voluntary shadow education in Greece. *Education Inquiry*, 5(1), 69-88. [10.3402/edui.v5.24058](http://dx.doi.org/10.3402/edui.v5.24058)

- Zembylas, M. (2016). The therapisation of social justice as an emotional regime: implications for critical education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(4), 286-301. <https://doi.org/10.1108/JPCC-05-2016-0015>
- Zipin, L. (2009). Dark funds of knowledge, deep funds of pedagogy: Exploring boundaries between lifeworlds and schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30(3), 317-331.
- Zipin, L., Fataar, A. & Brennan, M. (2015). Can Social Realism do Social Justice? Debating the Warrants for Curriculum Knowledge Selection. *Education as Change*, 19(2), 9-36. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/16823206.2015.1085610>
- Zipin, L., Sellar, S., & Hattam, R. (2012). Countering and exceeding 'capital': A 'funds of knowledge' approach to re-imagining community. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 33(2), 179-192.
- Zoniou-Sideri, A., Deropoulou-Derou, E., Karagianni, P., & Spandagou, I. (2006). Inclusive discourse in Greece: strong voices, weak policies. *International Journal of Inclusive Education*, 10(02-03), 279-291. DOI: 10.1080/13603110500256046

Δικτυογραφία

Council of Europe. Recommendations-Minority Languages
<https://www.coe.int/en/web/european-charter-regional-or-minority-languages>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Οι 2020 αρχές του ευρωπαϊκού πυλώνα κοινωνικών δικαιωμάτων. https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/economy-works-people/jobs-growth-and-investment/european-pillar-social-rights_el

Literacy Policy Network (ELINET) <http://www.eli-net.eu/>

Ιστοσελίδα ΙΕΠ, PISA <http://iep.edu.gr/pisa/>

Ιστοσελίδα της βάσης δεδομένων για την ανισότητα της UNESCO «World Inequality Database on Education (WIDE)» <http://www.education-inequalities.org/>

Ιστοσελίδα UNESCO <https://en.unesco.org/>

Recommendation CM/Rec(2014) of the Committee of Ministers to the member states of the Council of Europe <https://www.coe.int/en/web/portal/home>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: Οδηγός συνέντευξης με Διευθυντές/Διευθύντριες

Αξιότιμη κ. Διευθύντρια/ Αξιότιμε κ. Διευθυντά

Η παρούσα έρευνα εντάσσεται στο πλαίσιο εκπόνησης της διδακτορικής διατριβής μου στο Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, υπό την επίβλεψη της κ. Άννας Τσατσαρώνη, καθηγήτριας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης.

Η έρευνα επικεντρώνεται στις παιδαγωγικές πρακτικές (εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, παιδαγωγικές μεθόδους και τρόπους αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων) που εφαρμόζονται στη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας από τους φιλόλογους Γυμνασίων στα οποία φοιτά ένας σημαντικός αριθμός μαθητών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (αλλοδαποί και πρόσφυγες μαθητές, μαθητές από χαμηλό οικονομικό και κοινωνικό οικογενειακό υπόβαθρο). Η συμμετοχή σας στη διεξαγωγή της έρευνας είναι ιδιαίτερα τιμητική και πολύτιμη για εμένα, καθώς η εμπειρία σας από τη διοίκηση ενός σχολείου με αυξημένο αριθμό μαθητών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες πιστεύω ότι θα προαγάγει ουσιαστικά τη συγκεκριμένη μελέτη. Σας διαβεβαιώνω ότι κατά τη δημοσίευση των ερευνητικών δεδομένων θα τηρηθεί η ανωνυμία του Σχολείου και των ατομικών σας στοιχείων, σύμφωνα με το επιστημονικό απόρρητο. Δεσμεύομαι, επίσης, ότι θα λάβετε γνώση των αποτελεσμάτων της έρευνας μετά την ολοκλήρωσή της.

Σας ευχαριστώ πολύ, εκ των προτέρων, για τον χρόνο που θα μου διαθέσετε.

Με τιμή

Σοφία Κουτσιούρη

Υπ. Διδάκτωρ Παν/μίου Πελοποννήσου, Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπαίδευσης

1^{ος} άξονας ερωτήσεων: ταυτότητα του σχολείου, της περιοχής στην οποία ανήκει το σχολείο και του μαθητικού πληθυσμού

1. Όπως έχουν καταδείξει επιστημονικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως, τα σχολεία λειτουργούν σε συγκεκριμένα γεωγραφικά, κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια, τα οποία επιδρούν γενικότερα στη λειτουργία των σχολείων και ειδικότερα στις διαδικασίες και τα αποτελέσματα της διδασκαλίας και της μάθησης. Ακόμη, συχνά τα σχολεία έχουν τη δική τους ιστορία και παράδοση, η οποία ενδέχεται να ασκεί κάποια επίδραση σε αυτά. Το σχολείο σας εδρεύει σε μια συγκεκριμένη περιοχή της πρωτεύουσας, με σημαντικές χωροταξικές, πληθυσμιακές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

1. Θα ήθελα να περιγράψετε το μαθητικό δυναμικό του σχολείου σας. Συγκεκριμένα:

- Πόσοι μαθητές φοιτούν;
- Πόσα αγόρια και πόσα κορίτσια;
- Ποια είναι η εθνικότητα των μαθητών σας και ποιο το οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο των οικογενειών τους;
- Πόσο καλά γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα οι αλλοδαποί μαθητές σας;
- Πώς θα χαρακτηρίζατε γενικά τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών σας;

2. Με ποιο τρόπο πιστεύετε ότι οι ιδιαιτερότητες της περιοχής επηρεάζουν τη ζωή των κατοίκων και τη λειτουργία του Σχολείου σας; Πιο συγκεκριμένα:

- Ποια προβλήματα αντιμετωπίζουν οι κάτοικοι της περιοχής, σύμφωνα με όσα γνωρίζετε;
- Ποια είναι τα προβλήματα και οι ανάγκες των μαθητών σας;

3. Θεωρείτε ότι οι ιδιαιτερότητες του μαθητικού πληθυσμού σας επηρεάζουν τις σχολικές επιδόσεις του; Με ποιο τρόπο συμβαίνει αυτό, κατά τη γνώμη σας;

4. Ποιοι παράγοντες πιστεύετε ότι επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών σας ειδικότερα στο γλωσσικό μάθημα;

5. Σε ποιο βαθμό οι γονείς των μαθητών συνεργάζονται με το Σχολείο και γενικά, ποιος είναι ο ρόλος τους στη σχολική ζωή; Πιστεύετε ότι μπορούν να υποστηρίξουν τη μάθηση των παιδιών τους;

6. Ποιες είναι οι ιδιαιτερότητες της ιστορίας του Σχολείου σας και κατά πόσο επηρεάζουν τη δική σας δουλειά και τη δουλειά των υπόλοιπων εκπαιδευτικών του Σχολείου;

2^{ος} άξονας ερωτήσεων: Συνεργασίες των σχολείων με δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς

11. 1. Πραγματοποιεί το Σχολείο σας κάποιες συνεργασίες με δημόσιους ή ιδιωτικούς φορείς; Αν πραγματοποιεί κάποια άλλη συνεργασία, ποια είναι αυτή, με ποιους φορείς υλοποιείται και με ποια αποτελέσματα;

3. Γενικότερα, σχετικά με τις συνεργασίες δημόσιων σχολείων του κέντρου της Αθήνας με φορείς που δεν υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων:

- Γνωρίζετε κάποιες συνεργασίες δημόσιων σχολείων του Κέντρου με μη δημόσιους φορείς
- Ποια είναι η γενικότερη άποψή σας γι' αυτές τις συνεργασίες; Θεωρείτε ότι μπορούν να βελτιώσουν την ποιότητα της παρεχόμενης δημόσιας εκπαίδευσης στο κέντρο της Αθήνας;
- Τι άλλου είδους επιδράσεις θεωρείτε ότι ενδέχεται να έχουν αυτές οι συνεργασίες στην εκπαιδευτική λειτουργία και στη ζωή του σχολείου, γενικότερα;
- Ποιες είναι οι σχετικές απόψεις και η στάση των εκπαιδευτικών των δημόσιων σχολείων του Κέντρου, σύμφωνα με όσα γνωρίζετε;

3^{ος} άξονας ερωτήσεων: απόψεις των εκπαιδευτικών και των άλλων εμπλεκόμενων ομάδων για το σχολείο

III. Σε κάθε σχολείο, το εκπαιδευτικό προσωπικό κάνει κάποιες συζητήσεις, τυπικά ή άτυπα, και ανταλλάσσει απόψεις για τα προβλήματα, τις ανάγκες, τις επιδόσεις και τις δυνατότητες των μαθητών. Επιπλέον, οι γονείς καθώς και υπηρεσιακοί και τοπικοί παράγοντες που εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα στη λειτουργία του σχολείου, διαμορφώνουν μια συγκεκριμένη άποψη γι' αυτό.

1. Στις συζητήσεις που κάνετε με τους εκπαιδευτικούς, τυπικές και άτυπες, σας απασχολεί το ζήτημα της εθνικής, οικονομικής και κοινωνικής προέλευσης των μαθητών; Ποιες απόψεις διατυπώνονται:

- για το τοπικό πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί το Σχολείο,
- για τη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού, τις ανάγκες και τα προβλήματά του,
- για την επίδραση που ενδέχεται να ασκεί η προέλευση των μαθητών στη μάθηση και στις σχολικές επιδόσεις τους, και
- για τις δυνατότητες και τις προοπτικές των μαθητών του σχολείου σας;

2. Ποια άποψη πιστεύετε ότι έχουν για το σχολείο σας:

- οι γονείς/κηδεμόνες των μαθητών,
- η αρμόδια Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης,
- οι Σχολικοί/ές Σύμβουλοι,
- οι παράγοντες της τοπικής αυτοδιοίκησης, και
- η ευρύτερη τοπική κοινωνία.

3. Ποια άποψη έχετε εσείς για το Σχολείο σας;

4. Υπάρχει διαρροή μαθητών από το Σχολείο σας, οι οποίοι με βάση τη χωροταξική κατανομή των σχολείων της περιοχής θα έπρεπε να φοιτούν στο δικό σας σχολείο; Αν υπάρχει διαρροή, για ποιους λόγους οι γονείς των μαθητών δεν επιλέγουν το σχολείο σας, ποια σχολεία επιλέγουν και για ποιους λόγους, κατά τη γνώμη σας;

4^{ος} άξονας ερωτήσεων: κουλτούρα των εκπαιδευτικών και επιμορφωτικές ανάγκες τους

IV. Στο εσωτερικό κάθε σχολείου, οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται περισσότερο ή λιγότερο μεταξύ τους για την κάλυψη των αναγκών του σχολείου, για τη διαχείριση των προβλημάτων που προκύπτουν και για ζητήματα που αφορούν καθαρά στις διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης. Σε κάθε σχολείο, επίσης, υπάρχει μεγαλύτερη ή μικρότερη ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, δεδομένων των εξελίξεων σε όλες τις επιστήμες, συμπεριλαμβανομένης και της Παιδαγωγικής.

1. Ποιο κλίμα επικρατεί μεταξύ των εκπαιδευτικών του Σχολείου σας; Υπάρχει επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ τους για ζητήματα που αφορούν στη λειτουργία του Σχολείου, στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη μάθηση των παιδιών;
2. Εντοπίζετε τυχόν διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών του Σχολείου ως προς τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζουν το αναλυτικό πρόγραμμα, τις παιδαγωγικές μεθόδους που χρησιμοποιούν, και τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούν τους μαθητές; Αν παρατηρείτε κάποιες διαφορές, σε ποιους παράγοντες τις αποδίδετε;
3. Επιμορφώνονται οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας ή έχουν ανάγκη από επιμόρφωση και από τι είδους επιμόρφωση έχουν ανάγκη, κατά τη γνώμη σας;

5^{ος} άξονας: Υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου

V. Οι κτιριακές εγκαταστάσεις και η γενικότερη υλικοτεχνική υποδομή ενός σχολείου επηρεάζουν τη λειτουργία του, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό.

1. Ποια πλεονεκτήματα ή/και μειονεκτήματα έχει η υλικοτεχνική υποδομή του Σχολείου σας και πώς αυτή επηρεάζει τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και τη γενικότερη λειτουργία του;

6^{ος} άξονας ερωτήσεων: πρακτικές και πολιτικές υποστήριξης και ενσωμάτωσης των (κοινωνικά μειονεκτούντων) ομάδων μαθητών

VI. Είναι γεγονός ότι στα σχολεία στα οποία φοιτά μεγάλος αριθμός μαθητών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες η ενσωμάτωση των μαθητών και η υποστήριξη της μάθησής τους είναι ένα δύσκολο έργο, το οποίο συχνά απαιτεί την εφαρμογή στοχευμένων πρακτικών και πολιτικών από τους εμπλεκόμενους φορείς. Γνωρίζω ότι σχετικά πρόσφατα το Σχολείο σας

εντάχθηκε στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, προκειμένου να δημιουργηθούν Τάξεις Υποδοχής για την εκμάθηση της νεοελληνικής γλώσσας από αλλοδαπούς μαθητές.

1. Σχετικά με τη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής:

- Έχει ξεκινήσει η λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής;
- Αν ναι, θα λέγατε ότι λειτουργούν ομαλά και ότι έχουν ενταχθεί στην καθημερινή ζωή του σχολείου;
- Εάν λειτουργούν οι Τάξεις Υποδοχής, ποια είναι τα αποτελέσματα της λειτουργίας τους για τη γλωσσική εκπαίδευση των μαθητών που συμμετέχουν σε αυτές, κατά τη γνώμη σας;
- Εφαρμόζει ή εφάρμοξε στο παρελθόν το Σχολείο σας κάποιες άλλες πρακτικές (εκτός από τη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής), για την ενίσχυση της διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας και με ποια αποτελέσματα;

2. Με δεδομένα τα χαρακτηριστικά του μαθητικού δυναμικού σας:

- Εφαρμόζει το Σχολείο σας κάποιες γενικότερες πρακτικές για να βοηθήσει τους μαθητές να συνδεθούν με το σχολείο περισσότερο και να συμμετάσχουν πιο ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (π.χ. συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών, οργάνωση κάποιων δράσεων κ.ά.);
- Πόσο αποτελεσματικές θεωρείτε ότι είναι αυτές οι πρακτικές;

3. Αν το Σχολείο σας πραγματοποιεί κάποιες εξωσχολικές δραστηριότητες:

- Ποιες είναι αυτές;
- Ανταποκρίνονται σε αυτές όλοι οι μαθητές σας;
- Πιστεύετε ότι οι εξωσχολικές δραστηριότητες συμβάλλουν στη βελτίωση της μάθησης των παιδιών;

4. Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί του Σχολείου προσαρμόζουν το αναλυτικό πρόγραμμα, τις παιδαγωγικές μεθόδους και τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούν τους μαθητές στις ιδιαιτερότητες και στις ανάγκες των μαθητών; Με ποιον τρόπο ενδέχεται να συμβαίνει αυτό;

5. Θεωρείτε ότι κάποιες από τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί του Σχολείου συμβάλλουν περισσότερο στη μάθηση και την ενσωμάτωση των μαθητών, ενώ, αντίθετα, κάποιες άλλες ενδέχεται να εμποδίζουν αυτές τις διαδικασίες; Με ποιο τρόπο νομίζετε ότι συμβαίνει το πρώτο ή το δεύτερο;

6. Πιστεύετε ότι θα μπορούσαν να γίνουν κάποιες επιπλέον προσπάθειες για να υποστηριχθεί γενικότερα η μάθηση των παιδιών, και ειδικότερα να βελτιωθούν οι επιδόσεις τους στο γλωσσικό μάθημα:

- από εσάς προσωπικά ως Διευθυντή/Διευθύντρια, από τον Σύλλογο Διδασκόντων και από κάθε εκπαιδευτικό του Σχολείου ατομικά,

- από την Πολιτεία, και
- από άλλους φορείς;

Γενικές ερωτήσεις

1. Πώς αντιμετωπίζετε την παιδαγωγική, διοικητική και οικονομική αυτονομία των σχολείων ως βασική κατεύθυνση της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής; Ποιες νέες προοπτικές πιστεύετε ότι διανοίγονται για τα σχολεία και ποιες δυσκολίες ενδέχεται να αντιμετωπίσουν αυτά;
2. Στις τελευταίες κρίσεις για την επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων, η διεύθυνση του συγκεκριμένου σχολείου ήταν μια από τις πρώτες επιλογές σας; Για ποιους λόγους ήταν ή δεν ήταν μια από τις πρώτες επιλογές σας;
3. Υπάρχουν άλλα ζητήματα που απασχολούν εσάς και το διδακτικό προσωπικό του Σχολείου που δε θίξαμε στη συνέντευξη και για τα οποία θα θέλατε να μιλήσετε;

Γενικές πληροφορίες

1. Ειδικότητα:
2. Σπουδές:
3. Επιμόρφωση:
4. Έτη προϋπηρεσίας (γενικά):
5. Έτη υπηρετήσης στο συγκεκριμένο σχολείο:
6. Έτη προϋπηρεσίας σε διευθυντική θέση (γενικά):
7. Έτη προϋπηρεσίας ως διευθυντής/ντρια στο συγκεκριμένο σχολείο:
8. Τόπος κατοικίας:

Σημειώσεις πεδίου

Τόπος διεξαγωγής: Ημερομηνία διεξαγωγής:

Τοποθεσία διεξαγωγής: Διάρκεια συνέντευξης:

Διάρκεια συνάντησης: Συνεντεύκτρια:

Κωδικός συνεντευξιαζόμενου/ης:

Σύντομη περιγραφή/ καταγραφή του πλαισίου διεξαγωγής της συνέντευξης και κάποιων στοιχείων της βιογραφίας του συνεντευξιαζόμενου/ Καταγραφή αμέσως μετά την ολοκλήρωση κάθε συνέντευξης.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: Οδηγός συνέντευξης με φιλόλογους

Αξιότιμες/οι κκ. Εκπαιδευτικοί,

Η παρούσα έρευνα εντάσσεται στο πλαίσιο εκπόνησης της διδακτορικής διατριβής μου στο Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, υπό την επίβλεψη της κ. Άννας Τσατσαρώνη, καθηγήτριας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης.

Η έρευνα επικεντρώνεται στις παιδαγωγικές πρακτικές (εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, παιδαγωγικές μεθόδους και τρόπους αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων) που εφαρμόζονται στη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας από τους φιλόλογους Γυμνασίων στα οποία φοιτά ένας σημαντικός αριθμός μαθητών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (αλλοδαποί και πρόσφυγες μαθητές, μαθητές από χαμηλό οικονομικό και κοινωνικό οικογενειακό υπόβαθρο). Η συμμετοχή σας στη διεξαγωγή της έρευνας είναι ιδιαίτερα τιμητική και πολύτιμη για εμένα, καθώς η διδακτική εμπειρία σας σε ένα σχολείο με αυξημένο αριθμό μαθητών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες πιστεύω ότι θα προαγάγει ουσιαστικά τη συγκεκριμένη μελέτη. Σας διαβεβαιώνω ότι κατά τη δημοσίευση των ερευνητικών δεδομένων θα τηρηθεί η ανωνυμία του Σχολείου και των ατομικών σας στοιχείων, σύμφωνα με το επιστημονικό απόρρητο. Δεσμεύομαι, επίσης, ότι θα λάβετε γνώση των αποτελεσμάτων της έρευνας μετά την ολοκλήρωσή της.

Σας ευχαριστώ πολύ, εκ των προτέρων, για τον χρόνο που θα μου διαθέσετε.

Με τιμή

Σοφία Κουτσιούρη

Υπ. Διδάκτωρ Παν/μίου Πελοποννήσου, Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπαίδευσης

1^{ος} άξονας ερωτήσεων: ταυτότητα του σχολείου, της περιοχής στην οποία ανήκει το σχολείο και του μαθητικού πληθυσμού

I. Όπως έχουν καταδείξει επιστημονικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως, τα σχολεία λειτουργούν σε συγκεκριμένα γεωγραφικά, κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια, τα οποία επιδρούν γενικότερα στη λειτουργία των σχολείων και ειδικότερα στις διαδικασίες και τα αποτελέσματα της διδασκαλίας και της μάθησης. Το σχολείο σας εδρεύει σε μια συγκεκριμένη περιοχή της πρωτεύουσας, με σημαντικές χωροταξικές, πληθυσμιακές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

1. Με ποιο τρόπο πιστεύετε ότι οι ιδιαιτερότητες της περιοχής επηρεάζουν τη ζωή των κατοίκων και τη λειτουργία του Σχολείου σας; Πιο συγκεκριμένα:

- Ποια προβλήματα αντιμετωπίζουν οι κάτοικοι της περιοχής, σύμφωνα με όσα γνωρίζετε;
- Ποια είναι τα προβλήματα και οι ανάγκες των μαθητών σας;
- Ποιες είναι οι γενικότερες σχολικές επιδόσεις των μαθητών σας και ποιες οι επιδόσεις τους στο γλωσσικό μάθημα ειδικότερα;
- Ποιοι παράγοντες πιστεύετε ότι επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τις επιδόσεις των μαθητών σας;

2. Παρατηρούνται προβλήματα πειθαρχίας των μαθητών στο Σχολείο σας, μέσα και έξω από τη σχολική αίθουσα; Πώς, κατά τη γνώμη σας, τα τυχόν προβλήματα πειθαρχίας επηρεάζουν τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών και πώς τα αντιμετωπίζετε ως Σχολείο και εσείς ατομικά ως εκπαιδευτικός του Σχολείου;

3. Σε ποιο βαθμό οι γονείς των μαθητών συνεργάζονται με το Σχολείο και γενικά, ποιος είναι ο ρόλος τους στη σχολική ζωή;

4. Το Σχολείο σας έχει μια μακρά παράδοση και ιστορία. Η παράδοση και η ιστορία του Σχολείου επηρεάζουν με κάποιο τρόπο τη δουλειά σας σε αυτό;

5. Συνεργάστηκε στο παρελθόν ή συνεργάζεται το Σχολείο σας με κάποιον ή κάποιους δημόσιους ή ιδιωτικούς φορείς την παρούσα στιγμή, και, αν ναι, με ποια αποτελέσματα; Ποια είναι η δική σας άποψη γι' αυτού του είδους τις συνεργασίες;

2^{ος} άξονας ερωτήσεων: απόψεις των εκπαιδευτικών και των άλλων εμπλεκόμενων ομάδων για το σχολείο

II. Σε κάθε σχολείο, το εκπαιδευτικό προσωπικό κάνει κάποιες συζητήσεις, τυπικά ή άτυπα, και ανταλλάσσει απόψεις για τα προβλήματα, τις ανάγκες και τις επιδόσεις των μαθητών. Επιπλέον, οι γονείς καθώς και υπηρεσιακοί και τοπικοί παράγοντες, που εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα στη λειτουργία του σχολείου, διαμορφώνουν μια συγκεκριμένη άποψη για το σχολείο.

1. Στις μεταξύ σας συζητήσεις, σας απασχολεί το ζήτημα του ευρύτερου περιβάλλοντος στο οποίο λειτουργεί το Σχολείο, και η εθνική και κοινωνική προέλευση των μαθητών σας; Συγκεκριμένα, ποιες απόψεις διατυπώνονται:

- για το τοπικό πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί το Σχολείο,
- για την προέλευση του μαθητικού πληθυσμού, τις ανάγκες και τα προβλήματά του,
- για τις δυνατότητες και τις προοπτικές των μαθητών του σχολείου σας,
- για την επίδραση που ενδέχεται να ασκεί η προέλευση των μαθητών στις σχολικές επιδόσεις τους, ιδίως στο μάθημα της Γλωσσικής Διδασκαλίας, και
- για τους τρόπους με τους οποίους εσείς οι εκπαιδευτικοί μπορείτε να υποστηρίξετε τους μαθητές σας γενικότερα, και ειδικότερα στο γλωσσικό μάθημα;

2. Ποια άποψη πιστεύετε ότι έχουν για το σχολείο σας:

- οι γονείς/κηδεμόνες των μαθητών,
- η αρμόδια Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης,
- οι Σχολικοί/ές Σύμβουλοι,
- οι παράγοντες της τοπικής αυτοδιοίκησης, και
- η ευρύτερη τοπική κοινωνία;

3. Ποια άποψη έχετε εσείς για το Σχολείο σας;

3^{ος} άξονας ερωτήσεων: επαγγελματικές σχέσεις κουλτούρα των εκπαιδευτικών

III. Στο εσωτερικό κάθε σχολείου, οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται περισσότερο ή λιγότερο μεταξύ τους για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, την κάλυψη των αναγκών του, τη διαχείριση των προβλημάτων που προκύπτουν και για ζητήματα που αφορούν καθαρά στις διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης.

1. Πώς θα χαρακτηρίζατε τις σχέσεις με τους συναδέλφους σας; Υπάρχει επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ σας για ζητήματα που αφορούν στην καλή λειτουργία του σχολείου, στα προβλήματά του, στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη μάθηση των παιδιών;

2. Παρατηρείτε τυχόν διαφορές μεταξύ εσάς των φιλολόγων του Σχολείου:

- ως προς τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζετε το αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος της Γλωσσικής Διδασκαλίας,
- ως προς τις παιδαγωγικές μεθόδους που χρησιμοποιείτε στη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος,
- και ως προς τον τρόπο με τον οποίο αξιολογείτε τους μαθητές;

3. Αν παρατηρείτε κάποιες διαφορές, σε ποιους παράγοντες τις αποδίδετε;

4^{ος} Άξονας ερωτήσεων: πρακτικές και πολιτικές υποστήριξης και συμπερίληψης των μαθητών σε επίπεδο σχολείου

IV. Είναι γεγονός ότι στα σχολεία στα οποία φοιτά μεγάλος αριθμός μαθητών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες η ενσωμάτωση των μαθητών και η υποστήριξη της μάθησής τους είναι ένα δύσκολο έργο, το οποίο συχνά απαιτεί την εφαρμογή στοχευμένων πρακτικών και πολιτικών από τους εμπλεκόμενους φορείς. Γνωρίζω ότι σχετικά πρόσφατα το Σχολείο σας εντάχθηκε στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, προκειμένου να δημιουργηθούν Τάξεις Υποδοχής για την εκμάθηση της νεοελληνικής γλώσσας από αλλοδαπούς μαθητές.

1. Σχετικά με τη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής:

- Έχει ξεκινήσει η λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής;
- Αν ναι, θα λέγατε ότι λειτουργούν ομαλά και ότι έχουν ενταχθεί στην καθημερινή ζωή του σχολείου;
- Εάν λειτουργούν οι Τάξεις Υποδοχής, ποια είναι τα αποτελέσματα της λειτουργίας τους για τη γλωσσική εκπαίδευση των μαθητών που συμμετέχουν σε αυτές, κατά τη γνώμη σας;
- Εφαρμόζει την παρούσα στιγμή ή εφαρμόζε στο παρελθόν το Σχολείο σας κάποιες άλλες πρακτικές (εκτός από τη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής), για την ενίσχυση της διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας και με ποια αποτελέσματα;

2. Με δεδομένα τα χαρακτηριστικά του μαθητικού δυναμικού σας:

- Εφαρμόζει το Σχολείο κάποιες πρακτικές, για να βοηθήσει τους μαθητές να συνδεθούν με το σχολείο περισσότερο και να συμμετάσχουν πιο ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (π.χ. συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών, οργάνωση κάποιων δράσεων κ.ά.);
- Πόσο αποτελεσματικές θεωρείτε ότι είναι αυτές οι πρακτικές;

3. Αν το Σχολείο σας πραγματοποιεί κάποιες εξωσχολικές δραστηριότητες:

- Ποιες είναι αυτές οι εξωσχολικές δραστηριότητες;
- Οργανώνετε ή συμμετέχετε εσείς προσωπικά σε εξωσχολικές δραστηριότητες;
- Ανταποκρίνονται σε αυτές όλοι οι μαθητές σας;
- Πιστεύετε ότι οι εξωσχολικές δραστηριότητες συμβάλλουν στη βελτίωση της μάθησης όλων των παιδιών και με ποιο τρόπο μπορεί να συμβεί αυτό;

5^{ος} Άξονας ερωτήσεων: Παιδαγωγικές πρακτικές στη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας

V. Στις διαδικασίες που ακολουθούν στη σχολική τάξη, οι εκπαιδευτικοί κατανέμουν τον χρόνο (παρουσίαση του μαθήματος από τον εκπαιδευτικό, συζήτηση με τους μαθητές ή μεταξύ

των μαθητών, γραπτές εργασίες των μαθητών κ.ά.) και τον χώρο (διάταξη των θρανίων κ.ά.) με συγκεκριμένο τρόπο. Σχετικά με αυτά τα ζητήματα:

1. Περιγράψτε μου μια τυπική διδακτική ώρα του μαθήματος της Γλωσσικής Διδασκαλίας:

- Ποιες διαδικασίες ακολουθείτε;
- Σε ποιες δραστηριότητες κατανέμετε τον χρόνο σας;
- Πώς οργανώνετε τον χώρο (πού στέκεστε εσείς και πού οι μαθητές);

2. Επιτρέπετε στους μαθητές σας να ανατρέψουν αυτή την καθιερωμένη διαδικασία, έτσι ώστε να αλλάξουν το είδος ή τη σειρά των δραστηριοτήτων ή τη διάταξη των προσώπων στον χώρο, ή εφόσον υπάρχει η δυνατότητα να αλλάξετε χώρο, να επιλέξουν έναν διαφορετικό χώρο για τη διδασκαλία;

3. Σχετικά με την επιλογή της ύλης:

- Με ποια κριτήρια επιλέγετε τα κείμενα που θα μελετήσετε στην τάξη και τις ασκήσεις που θα κάνετε;
- Επιλέγετε κείμενα εκτός βιβλίου; Αν ναι, από ποιες πηγές και με ποια κριτήρια κάνετε την επιλογή;
- Εξηγείτε στους μαθητές σας με ποια κριτήρια (γιατί) επιλέξατε τα συγκεκριμένα κείμενα ή ασκήσεις;
- Επιτρέπετε στους μαθητές σας να επιλέξουν οι ίδιοι τα κείμενα που θα επεξεργαστείτε στην τάξη; Αν ναι, από ποιες πηγές προέρχονται αυτά τα κείμενα;

VI. Σύμφωνα με τις οδηγίες για τη διδασκαλία του μαθήματος της Γλωσσικής Διδασκαλίας που στάλθηκαν στα σχολεία για το σχ. έτος 2016-2017, οι οποίες ισχύουν και για το σχολ. έτος 2017-2018, η διδασκαλία του περιεχομένου του γλωσσικού μαθήματος πρέπει να γίνεται όχι με βάση τη γραμμική διάταξη του σχολικού εγχειριδίου αλλά στοχοκεντρικά, δηλαδή με τρόπο τέτοιο ώστε να επιτευχθούν κάποιοι συγκεκριμένοι στόχοι κι όχι να αντιμετωπίζεται η διδακτέα ύλη ως ένα άθροισμα σελίδων. Επιπλέον, στο επίσημο έγγραφο, συνιστάται ένας πιο αργός ρυθμός διδασκαλίας, σε σχέση με το παρελθόν.

1. Εσείς, προσωπικά, με ποια σειρά διδάσκετε την ύλη;

- Ακολουθείτε τη σειρά του σχολικού εγχειριδίου, τη σειρά που προτείνουν οι επίσημες οδηγίες προς τον εκπαιδευτικό ή αυτενεργείτε;
- Αν αυτενεργείτε, με ποια κριτήρια επιλέγετε τη διαδοχή της ύλης που διδάσκετε;
- Εξηγείτε στους μαθητές σας γιατί ακολουθείτε τη συγκεκριμένη σειρά στη διδασκαλία σας;
- Επιτρέπετε στους μαθητές σας να καθορίσουν με κάποιο τρόπο τη σειρά με την οποία διδάσκετε την ύλη (το τι θα διδάξετε πριν και τι μετά);

2. Στα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας, η οργάνωση του περιεχομένου των ενοτήτων στηρίζεται σε μια επαγωγική λογική (μετάβαση από το ειδικό στο γενικό, από τα παραδείγματα στον κανόνα).

- Στη διδασκαλία σας, τηρείτε την επαγωγική λογική των βιβλίων;
- Κατορθώνουν οι μαθητές σας να κατανοήσουν τις γενικές αρχές της λειτουργίας της γλώσσας, μέσα από αυτή την επαγωγική διαδικασία;
- Πιστεύετε ότι η συγκεκριμένη λογική βοηθά τους μαθητές να μάθουν καλύτερα;

3. Σχετικά με τον ρυθμό που ακολουθείτε στη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας:

- Από ποιους παράγοντες επηρεάζεται ο ρυθμός της διδασκαλίας σας;
- Σας ζητούν ποτέ οι μαθητές να αλλάξετε τον ρυθμό της διδασκαλίας σας με κάποια παρέμβαση ή έκκλησή τους (π.χ. παρακαλώντας σας να διδάξετε πιο αργά);
- Πώς διαχειρίζεστε το πρόβλημα της διαφορετικής δυνατότητας των μαθητών σας να ακολουθούν τον ρυθμό της διδασκαλίας σας;

VII. Σύμφωνα με τις επίσημες οδηγίες των σχ. ετών 2016-2017 και 2017-2018, η διδασκαλία του μαθήματος της Γλωσσικής Διδασκαλίας θα πρέπει να γίνεται αντιληπτή ως ένα σύνολο στόχων για την ενίσχυση της γλωσσικής και επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών/τριών, μέσω της ανάπτυξης τεσσάρων γλωσσικών μακροδεξιοτήτων: της ανάγνωσης, της κατανόησης προφορικού και γραπτού λόγου, καθώς και της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των μαθητών.

1. Ποιες από αυτές τις δεξιότητες οι μαθητές σας δεν έχουν αναπτύξει ικανοποιητικά, ποιες έχουν αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό και σε ποιους παράγοντες αποδίδετε τις τυχόν αδυναμίες τους;

2. Με ποιους τρόπους προσπαθείτε να τους ενισχύσετε, προκειμένου να επιτύχετε τους παραπάνω στόχους και με ποια αποτελέσματα;

3. Ποιες γνώσεις/δεξιότητες και χαρακτηριστικά πιστεύετε ότι είναι απαραίτητο να αποκτούν και να διαμορφώνουν οι μαθητές στο μάθημα της Γλωσσικής Διδασκαλίας;

VIII. Σύμφωνα πάλι με τις επίσημες οδηγίες, στο Γυμνάσιο οι μαθητές θα πρέπει να εξασκηθούν στην παραγωγή προφορικών ή γραπτών κειμένων που ανήκουν σε τρία γένη λόγου: την περιγραφή, την αφήγηση και την επιχειρηματολογία. Τα παραγόμενα κείμενα θα πρέπει επίσης να ανήκουν σε κάποιο κειμενικό είδος (δημοσιογραφικό άρθρο, επιστολή κ.ά.). Ειδικότερα, θα πρέπει να ασκούνται σε τέσσερις δεξιότητες: εντοπισμό πληροφοριών, κατανόηση του επικοινωνιακού πλαισίου, ερμηνεία κειμένου και κριτική κατανόηση του κειμένου.

1. Έχουν κατανοήσει οι μαθητές σας κάποια βασικά χαρακτηριστικά των τριών γενών λόγου και μπορούν να παραγάγουν δικά τους κείμενα με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά;
2. Ποιο ή ποια γένη λόγου παράγουν πιο αποτελεσματικά οι μαθητές σας, γραπτά ή προφορικά, και σε ποιο ή ποια υστερούν;
3. Πόσο εύκολο ή δύσκολο είναι για τους μαθητές σας να παραγάγουν ένα περιγραφικό, αφηγηματικό ή επιχειρηματολογικό κείμενο, σχετικό με καταστάσεις ή ζητήματα με τα οποία δεν είναι εξοικειωμένοι; Γιατί είναι εύκολο ή δύσκολο γι' αυτούς, κατά τη γνώμη σας; Πώς τους υποστηρίζετε, όταν συναντούν δυσκολίες;
4. Έχουν κατανοήσει οι μαθητές σας κάποια βασικά χαρακτηριστικά των διάφορων κειμενικών ειδών και μπορούν να παραγάγουν δικά τους κείμενα με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά;
5. Ποιο ή ποια κειμενικά είδη παράγουν πιο αποτελεσματικά οι μαθητές σας και σε ποιο ή σε ποια υστερούν;
6. Ποιες από τις δεξιότητες που αναφέρονται στις επίσημες οδηγίες αναπτύσσουν περισσότερο;
7. Πού αποδίδετε τις τυχόν ευκολίες ή δυσκολίες τους;
8. Πώς προσπαθείτε να αντιμετωπίσετε τις τυχόν αδυναμίες τους και με ποια αποτελέσματα;
9. Γενικά, σε σχέση με τους παραπάνω στόχους, έχετε τις ίδιες απαιτήσεις από όλους τους μαθητές ή θέτετε διαφορετικούς μαθησιακούς στόχους για κάθε μαθητή/μαθήτρια ή για κάθε ομάδα μαθητών/μαθητριών;

ΙΧ. Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο του 2003, το οποίο ισχύει μέχρι σήμερα, δίνει έμφαση στη διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας. Σε όλες τις ενότητες των σχολικών εγχειριδίων δίνεται ειδικό βάρος σε ερευνητικές εργασίες ομάδων μαθητών που συνδυάζουν το επικοινωνιακό πλαίσιο (ποιος μιλάει, σε ποιον, με ποιο σκοπό- αποδέκτες της εργασίας) με το διαθεματικό πλαίσιο (κοινωνικό, ιστορικό, επιστημονικό κ.ά.). Μάλιστα, στο επίσημο κείμενο τονίζεται ότι η διαθεματικότητα είναι σύμφυτη με τα φιλολογικά μαθήματα. Ωστόσο, το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο έχει τη δική του ορολογία (π.χ. ονοματικά και ρηματικά σύνολα, πολυτροπικό κείμενο, πολυσημία των λέξεων κ.ά.).

1. Εφαρμόζετε τη διαθεματικότητα στο μάθημά σας; Εάν την εφαρμόζετε, μπορείτε να μου δώσετε ένα παράδειγμα;
2. Εάν εφαρμόζετε τη διαθεματικότητα, ποια είναι η ανταπόκριση των μαθητών σας, και ιδίως αυτών που ανήκουν στις πιο ευάλωτες ομάδες;
3. Τελικά, πιστεύετε ότι η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης διευκολύνει τη μάθηση και τη γνώση όλων των μαθητών, και με ποιον τρόπο μπορεί να τη διευκολύνει;

4. Κατορθώνουν όλοι οι μαθητές να κατανοήσουν την ορολογία του μαθήματος και να την εφαρμόσουν στην πράξη; Κατανοούν ότι το γλωσσικό μάθημα ως διδακτικό αντικείμενο έχει τη δική του ορολογία όπως κάποια άλλα διδακτικά αντικείμενα π.χ. τα Μαθηματικά ή η Φυσική;

X. Σύμφωνα με τις οδηγίες που στάλθηκαν προς τους εκπαιδευτικούς από το Υπουργείο για τα σχολικά έτη 2016-2017 και 2017-2018, στο γλωσσικό μάθημα της Α΄ Γυμνασίου πρέπει να ενσωματώνονται κάποιες αρχές της βιωματικής μάθησης και αρχές του μαθήματος των «Βιωματικών Δράσεων: Σχολική και κοινωνική Ζωή».

1. Στηρίζετε τη διδασκαλία σας στις αρχές της βιωματικής μάθησης και με ποιους τρόπους επιδιώκετε αυτόν τον στόχο;

2. Ποια είναι η ανταπόκριση των μαθητών/μαθητριών σας στη βιωματική προσέγγιση της διδασκαλίας και ποια νομίζετε ότι είναι η επίδραση της βιωματικής προσέγγισης της γνώσης στη μάθησή τους, κατά τη γνώμη σας;

XI. Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο του 2003, στο Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 που ισχύει συμπληρωματικά, καθώς και στις πιο πρόσφατες επίσημες οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη χρήση ποικιλίας μεθόδων διδασκαλίας (π.χ. εξατομικευμένη διδασκαλία, εργασία σε ομάδες, διεξαγωγή οργανωμένων συζητήσεων στην τάξη κ.ά.). Επιπλέον, προτείνεται η χρήση ηλεκτρονικών μέσων και ψηφιακών πόρων. Ωστόσο, η εφαρμογή σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας απαιτεί και σχετική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, δεδομένων των εξελίξεων σε όλες τις επιστήμες, συμπεριλαμβανομένης και της Παιδαγωγικής.

1. Ποια ή ποιες μεθόδους διδασκαλίας χρησιμοποιείτε πιο συχνά;

2. Ποια ή ποιες μεθόδους/οι διδασκαλίας πιστεύετε ότι είναι καταλληλότερη/ες, προκειμένου οι μαθητές σας να κατακτήσουν κάποιες βασικές αρχές της λειτουργίας της νεοελληνικής γλώσσας και να χρησιμοποιούν τη γλώσσα αποτελεσματικά, σε όλες τις επικοινωνιακές περιστάσεις;

3. Έχετε δεχθεί κάποια επιμόρφωση σχετικά με τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας; Πιστεύετε ότι έχετε ανάγκη από κάποια (περαιτέρω) επιμόρφωση;

4. Γενικότερα, ποιες γνώσεις ή/και δεξιότητες πιστεύετε ότι πρέπει να διαθέτει ο σύγχρονος/η σύγχρονη φιλόλογος, για να διδάξει με επιτυχία το μάθημα της Γλωσσικής Διδασκαλίας;

5. Η υλικοτεχνική υποδομή του Σχολείου επαρκεί για την υποστήριξη του μαθήματος; Γενικά, ποιες διευκολύνσεις σας προσφέρει η υλικοτεχνική υποδομή του Σχολείου ή ποια προβλήματα σας δημιουργούν οι τυχόν ελλείψεις της κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος;

Γενικές ερωτήσεις

1. Γενικότερα, με βάση όσα μου αναφέρατε μέχρι τώρα, έχετε παρατηρήσει αν κάποιες από τις πρακτικές που χρησιμοποιείτε (επιλογή διδακτικού υλικού, μέθοδοι διδασκαλίας και τρόποι αξιολόγησης) βοηθούν τους μαθητές σας να ενταχθούν στη διαδικασία του μαθήματος περισσότερο, ή εάν, αντίθετα, κάποιες άλλες ενδέχεται να τους αποκλείουν σε μεγαλύτερο βαθμό;
2. Πιστεύετε ότι πρέπει να κάνετε κάποιες αλλαγές στις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιείτε, προκειμένου να βοηθήσετε όλους τους μαθητές σας να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους στο μάθημα της Γλωσσικής Διδασκαλίας;
3. Ποιες άλλες αλλαγές πιστεύετε ότι πρέπει να γίνουν και από ποιους φορείς, προκειμένου οι μαθητές από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες να έχουν καλύτερες επιδόσεις στο γλωσσικό μάθημα;
4. Η τοποθέτησή σας στο συγκεκριμένο σχολείο ήταν τυχαία, υποχρεωτική ή ήταν επιλογή σας; Αν σας δινόταν η ευκαιρία να αλλάξετε σχολείο, θα το κάνατε και γιατί;
5. Υπάρχουν άλλα ζητήματα που σας απασχολούν και δε θίξαμε στη συνέντευξη, για τα οποία θα θέλατε να μιλήσουμε;

Γενικές πληροφορίες

1. Σπουδές:
2. Επιμόρφωση:
3. Έτη προϋπηρεσίας (γενικά):
4. Έτη προϋπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο:
5. Έτη προϋπηρεσίας σε τυχόν θέση ευθύνης:
6. Τόπος κατοικίας:

Σημειώσεις πεδίου

Τόπος διεξαγωγής:	Ημερομηνία διεξαγωγής:
Τοποθεσία διεξαγωγής:	Διάρκεια συνέντευξης:
Διάρκεια συνάντησης:	Συνεντεύκτρια:
Κωδικός συνεντευξιαζόμενου/ης:	

Σύντομη περιγραφή/καταγραφή του πλαισίου διεξαγωγής της συνέντευξης και κάποιων στοιχείων της βιογραφίας του/της συνεντευξιαζόμενου/ης (Καταγραφή αμέσως μετά την ολοκλήρωση της συνέντευξης):

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3: Οδηγός συνέντευξης με Σχολικές Συμβούλους

Αξιότιμη κ. Σχολική Σύμβουλε,

Η παρούσα έρευνα εντάσσεται στο πλαίσιο εκπόνησης της διδακτορικής διατριβής μου στο Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, υπό την επίβλεψη της κ. Άννας Τσατσαρώνη, καθηγήτριας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης.

Η έρευνα επικεντρώνεται στις παιδαγωγικές πρακτικές (εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, παιδαγωγικές μεθόδους και τρόπους αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων) που εφαρμόζονται στη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας από τους φιλόλογους Γυμνασίων στα οποία φοιτά ένας σημαντικός αριθμός μαθητών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (αλλοδαποί και πρόσφυγες μαθητές, μαθητές από χαμηλό οικονομικό και κοινωνικό οικογενειακό υπόβαθρο). Η συμμετοχή σας στη διεξαγωγή της έρευνας είναι ιδιαίτερα τιμητική και πολύτιμη για εμένα, καθώς η διδακτική εμπειρία σας σε ένα σχολείο με αυξημένο αριθμό μαθητών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες πιστεύω ότι θα προαγάγει ουσιαστικά τη συγκεκριμένη μελέτη. Σας διαβεβαιώνω ότι κατά τη δημοσίευση των ερευνητικών δεδομένων θα τηρηθεί η ανωνυμία του Σχολείου και των ατομικών σας στοιχείων, σύμφωνα με το επιστημονικό απόρρητο. Δεσμεύομαι, επίσης, ότι θα λάβετε γνώση των αποτελεσμάτων της έρευνας μετά την ολοκλήρωσή της.

Σας ευχαριστώ πολύ, εκ των προτέρων, για τον χρόνο που θα μου διαθέσετε.

Με τιμή

Σοφία Κουτσιούρη

Υπ. Διδάκτωρ Παν/μίου Πελοποννήσου, Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπαίδευσης

1ος άξονας ερωτήσεων: Ιδιαιτερότητες των σχολείων του κέντρου της Αθήνας και του μαθητικού πληθυσμού τους

I. Όπως έχουν αναδείξει επιστημονικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως, τα σχολεία λειτουργούν σε συγκεκριμένα γεωγραφικά, κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια, τα οποία επιδρούν στη γενικότερη λειτουργία των σχολείων, και ιδιαίτερα στις διαδικασίες και τα αποτελέσματα της διδασκαλίας και της μάθησης. Τα σχολεία της ευθύνης σας εδρεύουν σε μια συγκεκριμένη περιοχή της πρωτεύουσας, η οποία τις τελευταίες δεκαετίες έχει υποστεί σοβαρή χωρική, κοινωνική και πολιτισμική αναδιάρθρωση.

- Ποιες είναι οι ιδιαιτερότητες, τα προβλήματα και οι ανάγκες των σχολείων της περιοχής ευθύνης σας, σύμφωνα με τις πληροφορίες που έχετε από τους διευθυντές των σχολείων και τους εκπαιδευτικούς, και σύμφωνα με τις δικές σας εκτιμήσεις;
- Ποιες είναι οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών/μαθητριών των σχολείων του Κέντρου, οι δυνατότητες και οι προοπτικές τους;
- Ποιοι παράγοντες πιστεύετε ότι επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών/μαθητριών στα σχολεία του Κέντρου;
- Ποια άποψη πιστεύετε ότι έχουν για τα σχολεία της ευθύνης σας:
 - οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές των σχολείων,
 - οι γονείς/κηδεμόνες των μαθητών,
 - οι ίδιοι οι μαθητές,
 - η αρμόδια Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης,
 - οι παράγοντες της τοπικής αυτοδιοίκησης, και
 - η ευρύτερη τοπική κοινωνία;
- Πόσο απαιτητικό θα χαρακτηρίζατε το έργο σας ως υπεύθυνης επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης στα συγκεκριμένα σχολεία, ποιες δυσκολίες συναντήσατε και πώς τις αντιμετωπίσατε;

2° άξονας: Πρακτικές μαθησιακής υποστήριξης και συμπερίληψης του μαθητικού πληθυσμού

II. Είναι γεγονός ότι στα σχολεία στα οποία φοιτά μεγάλος αριθμός μαθητών από κοινωνικά μειονεκτούσες ομάδες η ενσωμάτωση των μαθητών και η υποστήριξη της μάθησής τους είναι ένα δύσκολο έργο, το οποίο συχνά απαιτεί την εφαρμογή στοχευμένων πρακτικών και πολιτικών από τους εμπλεκόμενους φορείς. Γνωρίζω ότι κατά το σχολικό έτος 2017-18 αρκετά σχολεία του Κέντρου εντάχθηκαν στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας,

προκειμένου να δημιουργηθούν Τάξεις Υποδοχής I, για την εκμάθηση της νεοελληνικής γλώσσας από αλλοδαπούς μαθητές.

1. Σχετικά με τη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής I:
 - Θα λέγατε ότι οι Τάξεις Υποδοχής I λειτουργούν ομαλά και έχουν ενταχθεί στην καθημερινή ζωή των σχολείων;
 - Ποια είναι τα αποτελέσματα της λειτουργίας τους για τη γλωσσική εκπαίδευση των μαθητών/μαθητριών που φοιτούν σε αυτές, κατά τη γνώμη σας;
2. Εφαρμόζουν ή εφαρμόζαν στο παρελθόν τα σχολεία του Κέντρου κάποιες άλλες πρακτικές (εκτός από τη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής), για την ενίσχυση της διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας και με ποια αποτελέσματα, σύμφωνα με όσα γνωρίζετε;
3. Με δεδομένα τα χαρακτηριστικά του μαθητικού δυναμικού των σχολείων της ευθύνης σας:
 - Πιστεύετε ότι τα σχολεία της περιοχής εφαρμόζουν κάποιες γενικότερες πρακτικές, προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές/τις μαθήτριες να συνδεθούν με το σχολείο περισσότερο και να συμμετάσχουν πιο ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (π.χ. εκπαιδευτικές επισκέψεις, συμμετοχή σε προγράμματα εξωσχολικών δραστηριοτήτων, σε ευρωπαϊκά προγράμματα κ.ά.);
 - Πόσο αποτελεσματικές θεωρείτε ότι είναι αυτές οι πρακτικές για τους μαθητές από τις πιο ευάλωτες κοινωνικές ομάδες;
 - Ποιες άλλες πρακτικές θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τα σχολεία, για να επιτύχουν τον παραπάνω στόχο, κατά τη γνώμη σας;

III. Σε πολλά σχολεία του Κέντρου το μεγάλο ποσοστό δίγλωσσων και αλλόγλωσσων μαθητών φαίνεται να δυσχεραίνει τις διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης και να κάνει ιδιαίτερα απαιτητικό το έργο των φιλόλογων, σύμφωνα με όσα δήλωσαν οι ίδιοι στις συζητήσεις που είχα μαζί τους.

1. Ποια προβλήματα θεωρείτε ότι δημιουργεί η γλωσσική ανομοιογένεια των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία;
2. Με ποιες πρακτικές πιστεύετε ότι οι φιλόλογοι προσπαθούν να διαχειριστούν τη γλωσσική ανομοιογένεια των μαθητών τους στο μάθημα της Γλωσσικής Διδασκαλίας και με ποια αποτελέσματα;
3. Θεωρείτε ότι κάποιοι φιλόλογοι κατορθώνουν να διαχειριστούν τη γλωσσική ανομοιογένεια των μαθητών καλύτερα από τους συναδέλφους τους; Αν ισχύει αυτό, πού μπορεί να οφείλεται;
4. Με ποιους τρόπους εσείς ως υπεύθυνη επιστημονικής καθοδήγησης υποστηρίζετε τους φιλόλογους στη διαχείριση της γλωσσικής ανομοιογένειας των μαθητών;

3^{ος} άξονας ερωτήσεων: Παιδαγωγικές πρακτικές φιλολόγων

IV. Σχετικά με την εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων για το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας (της Γλωσσικής Διδασκαλίας):

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο του 2003, το οποίο ισχύει μέχρι σήμερα, δίνει έμφαση στη διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας. Σε όλες τις ενότητες των σχολικών εγχειριδίων δίνεται ειδικό βάρος σε ερευνητικές εργασίες που συνδυάζουν το επικοινωνιακό πλαίσιο (ποιος μιλάει, σε ποιον, με ποιο σκοπό- ποιοι οι αποδέκτες της εργασίας) με το διαθεματικό πλαίσιο (κοινωνικό, ιστορικό, επιστημονικό κ.ά.). Οι εμπνευστές του συγκεκριμένου αναλυτικού προγράμματος υποστηρίζουν ότι η διαθεματικότητα επιτρέπει μια πιο ολιστική προσέγγιση της γνώσης. Μάλιστα, στο επίσημο κείμενο τονίζεται ότι η διαθεματικότητα είναι σύμφυτη με τα φιλολογικά μαθήματα.

- 1.** Θεωρείτε ότι η Γλωσσική Διδασκαλία απαιτεί εκ φύσεως μια διαθεματική προσέγγιση της γνώσης;
- 2.** Θεωρείτε ότι η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης διευκολύνει τη μάθηση και τη γνώση των μαθητών, και ιδίως αυτών που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες, και με ποιον τρόπο μπορεί να την διευκολύνει, κατά τη γνώμη σας;
- 3.** Κατά τις επισκέψεις σας στα σχολεία, διαπιστώνετε ότι οι φιλόλογοι εφαρμόζουν τη διαθεματικότητα στο μάθημά τους;
- 4.** Αν την εφαρμόζουν, ποια είναι η ανταπόκριση των μαθητών/μαθητριών, ιδιαίτερα αυτών με τις χαμηλότερες επιδόσεις, σύμφωνα με όσα γνωρίζετε;
- 5.** Με ποιο τρόπο θα μπορούσαν να εφαρμόσουν τη διαθεματικότητα πιο αποτελεσματικά, κατά τη γνώμη σας;
- 6.** Με ποιο τρόπο υποστηρίζετε ή θα υποστηρίζατε τους/τις εκπαιδευτικούς, ώστε να εφαρμόσουν τη διαθεματικότητα πιο αποτελεσματικά στο μάθημα της Γλωσσικής Διδασκαλίας;

V. Σύμφωνα με τις οδηγίες που στάλθηκαν προς τους εκπαιδευτικούς από το Υπουργείο για τα σχολικά έτη 2016-2017 και 2017-2018, στο γλωσσικό μάθημα της Α΄ Γυμνασίου πρέπει να ενσωματώνονται οι αρχές της βιωματικής μάθησης και οι αρχές του μαθήματος των «Βιωματικών Δράσεων: Σχολική και Κοινωνική Ζωή».

- 1.** Πιστεύετε ότι η βιωματική προσέγγιση της γνώσης μπορεί να διευκολύνει τη μάθηση των παιδιών που ανήκουν στις πιο ευάλωτες κοινωνικές ομάδες;
- 2.** Θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί στηρίζουν τη διδασκαλία τους στις αρχές της βιωματικής μάθησης, σύμφωνα με όσα γνωρίζετε;

- με ποιους τρόπους, και

- με ποια αποτελέσματα;

3. Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν τις παιδαγωγικές γνώσεις και ικανότητες, ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά να συνδέσουν τη βιωματική γνώση με την ακαδημαϊκή γνώση του αναλυτικού προγράμματος;

4. Στις επιμορφώσεις με τους εκπαιδευτικούς είχατε την ευκαιρία να συζητήσετε αυτό το θέμα; Θα μπορούσατε να περιγράψετε κάποιες από τις προτάσεις –πρακτικές που προτείνατε στους εκπαιδευτικούς;

5. Πιστεύετε ότι οι μαθητές από τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες έχουν ανάγκη την ακαδημαϊκή γνώση του αναλυτικού προγράμματος;

VI. Σύμφωνα με τις επίσημες οδηγίες των σχ. ετών 2016-2017 και 2017-2018 προς τους εκπαιδευτικούς, η διδασκαλία του μαθήματος της Γλωσσικής Διδασκαλίας θα πρέπει να γίνεται αντιληπτή ως ένα σύνολο στόχων για την ενίσχυση της γλωσσικής και επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών/τριών, μέσω της ανάπτυξης τεσσάρων γλωσσικών μακροδεξιοτήτων: της ανάγνωσης, της κατανόησης προφορικού, της κατανόησης γραπτού λόγου και της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των μαθητών.

1. Κατά τη γνώμη σας, σε ποιο βαθμό, με ποια μέσα και με ποια αποτελέσματα οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να επιτύχουν τους παραπάνω στόχους;

2. Ποιες από αυτές τις δεξιότητες πιστεύετε ότι οι μαθητές/μαθήτριες των συγκεκριμένων σχολείων έχουν αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό, ποιες δεν έχουν αναπτύξει ικανοποιητικά και σε ποιους παράγοντες αποδίδετε τις τυχόν αδυναμίες τους;

3. Κατά πόσο εσείς, ως υπεύθυνη επιστημονικής καθοδήγησης των φιλόλογων, συμφωνείτε με τους στόχους αυτούς και ποιες γνώσεις/δεξιότητες και χαρακτηριστικά πιστεύετε ότι είναι απαραίτητο να αποκτούν και να διαμορφώνουν οι μαθητές/μαθήτριες στο μάθημα της Γλωσσικής Διδασκαλίας;

VII. Σύμφωνα πάλι με τις επίσημες οδηγίες, στο Γυμνάσιο οι μαθητές θα πρέπει να εξασκηθούν στην παραγωγή προφορικών ή γραπτών κειμένων που ανήκουν σε τρία γένη λόγου: στην περιγραφή, την αφήγηση και την επιχειρηματολογία. Τα παραγόμενα κείμενα θα πρέπει επίσης να ανήκουν σε κάποιο κειμενικό είδος (δημοσιογραφικό άρθρο, επιστολή κ.ά.). Ειδικότερα, θα πρέπει να ασκούνται σε τέσσερις δεξιότητες: στον εντοπισμό πληροφοριών, την κατανόηση του επικοινωνιακού πλαισίου, την ερμηνεία κειμένου και στην κριτική κατανόηση του κειμένου. Στην καλλιέργεια της ερμηνείας και της κριτικής κατανόησης των κειμένων δίνει έμφαση και το αναλυτικό πρόγραμμα του 2011, το οποίο ισχύει ως συμπληρωματικό του 2003.

1. Ποιο ή ποια γένη λόγου πιστεύετε ότι παράγουν πιο αποτελεσματικά οι μαθητές/μαθήτριες, γραπτά ή προφορικά, και σε ποιο ή ποια υστερούν, κατά τη γνώμη σας;

2. Πόσο εύκολο ή δύσκολο είναι για τους μαθητές/μαθήτριες του Γυμνασίου να παραγάγουν ένα περιγραφικό, αφηγηματικό ή επιχειρηματολογικό κείμενο σχετικό με καταστάσεις ή ζητήματα με τα οποία δεν είναι εξοικειωμένοι; Γιατί είναι εύκολο ή δύσκολο γι' αυτούς/αυτές, κατά τη γνώμη σας και πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί να τους υποστηρίξουν;
3. Ποιο ή ποια κειμενικά είδη πιστεύετε ότι παράγουν πιο αποτελεσματικά οι μαθητές/ μαθήτριες και σε ποιο ή ποια υστερούν;
4. Ποιες από τις δεξιότητες που αναφέρονται στις επίσημες οδηγίες (εντοπισμό πληροφοριών, κατανόηση του επικοινωνιακού πλαισίου, ερμηνεία κειμένου και κριτική κατανόηση του κειμένου) οι μαθητές/ μαθήτριες αναπτύσσουν περισσότερο, κατά τη γνώμη σας;
5. Πού αποδίδετε την τυχόν ευκολία ή δυσκολία τους;
6. Πώς προσπαθούν οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν τις τυχόν αδυναμίες των μαθητών/μαθητριών τους και με ποια αποτελέσματα, σύμφωνα με όσα γνωρίζετε;
7. Κατά πόσον θεωρείτε ότι η διατύπωση μαθησιακών στόχων περιορίζει την αυτονομία και την αυτενέργεια των εκπαιδευτικών να αποφασίζουν οι ίδιοι τι θα διδάξουν και πώς θα διδάξουν το γλωσσικό μάθημα;

VIII. Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο του 2003, στο Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 που ισχύει συμπληρωματικά, καθώς και στις πιο πρόσφατες επίσημες οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη χρήση ποικιλίας μεθόδων διδασκαλίας (π.χ. εξατομικευμένη διδασκαλία, εργασία σε ομάδες, διεξαγωγή οργανωμένων συζητήσεων στην τάξη κ.ά.).

1. Ποιες μεθόδους διδασκαλίας διαπιστώσατε ότι χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στο μάθημα της Γλωσσικής Διδασκαλίας και με ποια αποτελέσματα για τη μάθηση;
2. Ποια μέθοδος ή ποιες μέθοδοι διδασκαλίας πιστεύετε ότι είναι καταλληλότερη/-ες, προκειμένου οι μαθητές/ μαθήτριες να κατακτήσουν κάποιες βασικές αρχές της λειτουργίας της ελληνικής γλώσσας και να χρησιμοποιούν τη γλώσσα αποτελεσματικά σε όλες τις επικοινωνιακές περιστάσεις;

IX. Στο Πρόγραμμα Σπουδών του 2003 που προαναφέρθηκε, στα Προγράμματα Σπουδών του 2011 που ισχύουν συμπληρωματικά, και στις πρόσφατες επίσημες οδηγίες, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις μεθόδους αξιολόγησης των γραπτών και προφορικών κειμένων που παράγουν οι μαθητές/ μαθήτριες (π.χ. ετεροαξιολόγηση, αυτοαξιολόγηση, διόρθωση των κειμένων που έχουν παραγάγει οι μαθητές από τους ίδιους) και σε συγκεκριμένα κριτήρια βάσει των οποίων πρέπει να γίνεται η αξιολόγηση.

1. Σύμφωνα με όσα γνωρίζετε, ποιες πρακτικές αξιολόγησης των μαθητικών κειμένων, γραπτών ή προφορικών, εφαρμόζουν οι φιλόλογοι;

2. Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τα ίδια κριτήρια αξιολόγησης για όλους τους μαθητές και ότι είναι εξίσου απαιτητικοί με όλους;

3. Εσείς πιστεύετε ότι θα πρέπει να έχουν τις ίδιες γνωστικές απαιτήσεις από όλους τους μαθητές;

Χ. Στο εσωτερικό κάθε σχολείου, οι εκπαιδευτικοί άλλοτε συνεργάζονται μεταξύ τους για την κάλυψη των αναγκών του σχολείου, για τη διαχείριση των προβλημάτων που προκύπτουν και για ζητήματα που αφορούν καθαρά στις διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης, και άλλοτε διαχειρίζονται αυτά τα ζητήματα σε ατομικό επίπεδο.

1. Ποιο κλίμα επικρατεί μεταξύ των εκπαιδευτικών των σχολείων της ευθύνης σας, σύμφωνα με όσα γνωρίζετε; Υπάρχει επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ τους για ζητήματα που αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία, τη μάθηση και την ενσωμάτωση των παιδιών;

2. Εντοπίζετε τυχόν διαφορές μεταξύ των φιλόλογων ως προς τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζουν το αναλυτικό πρόγραμμα, τις παιδαγωγικές μεθόδους που χρησιμοποιούν, και ως προς τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούν τους μαθητές; Αν παρατηρείτε κάποιες διαφορές, σε ποιους παράγοντες τις αποδίδετε;

3. Πιστεύετε ότι οι φιλόλογοι προσαρμόζουν το αναλυτικό πρόγραμμα, τις παιδαγωγικές μεθόδους και τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούν τους μαθητές στις ιδιαιτερότητες και στις ανάγκες των μαθητών; Με ποιον τρόπο ενδέχεται να συμβαίνει αυτό;

4. Τελικά, πόσο αυτόνομα οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν το αναλυτικό πρόγραμμα, κατά τη γνώμη σας;

5. Διακρίνετε διαφορές ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα μεταξύ των τάξεων στις οποίες οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν «πιστά» το αναλυτικό πρόγραμμα και εκείνων στις οποίες αποκλίνουν και προσαρμόζουν το πρόγραμμα στα χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού;

6. Γενικότερα, θεωρείτε ότι κάποιες από τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι φιλόλογοι συμβάλλουν περισσότερο στη μάθηση και την ενσωμάτωση των μαθητών, ενώ, αντίθετα, κάποιες άλλες ενδέχεται να εμποδίζουν αυτές τις διαδικασίες; Με ποιο τρόπο νομίζετε ότι συμβαίνει το πρώτο ή το δεύτερο;

7. Πιστεύετε ότι απαιτούνται κάποιες αλλαγές, προκειμένου να βελτιωθούν οι επιδόσεις των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα:

- στο αναλυτικό πρόγραμμα,
- στα σχολικά εγχειρίδια,
- στις παιδαγωγικές μεθόδους που χρησιμοποιούν οι φιλόλογοι, και
- στην αξιολόγηση των μαθητών.

8. Πιστεύετε ότι θα μπορούσαν να γίνουν κάποιες επιπλέον προσπάθειες για να υποστηριχθεί γενικότερα η μάθηση των παιδιών και ειδικότερα να βελτιωθούν οι επιδόσεις τους στο γλωσσικό μάθημα:

- από εσάς προσωπικά
- από τους/τις εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές/τις διευθύντριες των σχολείων
- από την Πολιτεία
- από άλλους φορείς;

5^{ος} άξονας: Γενικές ερωτήσεις

XI. Στο κέντρο της Αθήνας φαίνεται ότι παρατηρούνται κάποιες νέες διαδικασίες ρύθμισης της λειτουργίας των δημόσιων σχολείων. Οι κυριότερες από αυτές είναι η εφαρμογή (άτυπων) πρακτικών επιλογής σχολείου από τους γονείς και οι παρεμβάσεις του Δήμου των Αθηναίων στα δημόσια σχολεία σε συνεργασία με άλλους φορείς, και κυρίως μέσω του προγράμματος «Ανοιχτά Σχολεία», στο οποίο έχουν υπαχθεί αρκετά σχολεία του Κέντρου. Σε μακρο-επίπεδο, μια νέα μορφή ρύθμισης των σχολείων κυοφορείται με την προεξαγγελλόμενη παιδαγωγική, διοικητική και οικονομική αυτονομία των σχολικών μονάδων ως βασική κατεύθυνση της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής.

1. Σχετικά με τις πρακτικές επιλογής σχολείου από τους γονείς:

- Πόσο η άτυπη γονεϊκή επιλογή σχολείου αποτελεί ζήτημα για τα σχολεία του κέντρου;
- Ποιες συνέπειες έχουν οι πρακτικές αυτές στη λειτουργία των σχολείων;

2. Σχετικά με τις παρεμβάσεις του Δήμου:

- Ποια είναι η γενικότερη άποψή σας γι' αυτές τις συνεργασίες, συμπεριλαμβανομένου του προγράμματος «Ανοιχτά Σχολεία»; Θεωρείτε ότι μπορούν να βελτιώσουν την ποιότητα της παρεχόμενης δημόσιας εκπαίδευσης στο κέντρο της Αθήνας;

- Τι άλλου είδους επιδράσεις θεωρείτε ότι ενδέχεται να έχουν αυτές οι συνεργασίες γενικότερα στη λειτουργία και στη ζωή του σχολείου;
- Ποιες είναι οι απόψεις και η στάση των εκπαιδευτικών των δημόσιων σχολείων του Κέντρου σχετικά με αυτό το ζήτημα, σύμφωνα με όσα γνωρίζετε;

3. Πώς αντιμετωπίζετε την παιδαγωγική, διοικητική και οικονομική αυτονομία των σχολείων ως βασική κατεύθυνση της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής; Ποιες νέες προοπτικές πιστεύετε ότι διανοίγονται για τα σχολεία και ποιες δυσκολίες ενδέχεται να αντιμετωπίσουν αυτά;

Εκτός από τα θέματα που θίξαμε στη συνέντευξη, υπάρχουν άλλα ζητήματα που σας απασχολούν για τα οποία θα θέλατε να μιλήσετε;

Γενικές πληροφορίες

1. Σπουδές:
2. Επιμόρφωση:
3. Έτη προϋπηρεσίας (γενικά):
4. Έτη προϋπηρεσίας ως Σχολική Σύμβουλος:
5. Έτη προϋπηρεσίας ως Σχολική Σύμβουλος στο κέντρο της Αθήνας (Α' Αθήνας):
6. Τόπος κατοικίας:

Σημειώσεις πεδίου

Τόπος διεξαγωγής:	Ημερομηνία διεξαγωγής:
Τοποθεσία διεξαγωγής:	Διάρκεια συνέντευξης:
Διάρκεια συνάντησης:	Συνεντεύκτρια:
Κωδικός συνεντευξιαζόμενης:	

Σύντομη περιγραφή/καταγραφή του πλαισίου διεξαγωγής της συνέντευξης και κάποιων στοιχείων της βιογραφίας του/της συνεντευξιαζόμενου/ης (Καταγραφή αμέσως μετά την ολοκλήρωση της συνέντευξης):

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4: Οδηγός Συνέντευξης με φιλόλογους σχετικά με τα κριτήρια αξιολόγησης των γραπτών μαθητικών κειμένων

1. Ποιο είναι το προφίλ του μαθητή/της μαθήτριας που έγραψε το κείμενο (ακαδημαϊκές επιδόσεις, κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας, εθνική προέλευση, πιθανές άλλες ιδιαιτερότητες);
2. Σε ποια ενότητα του σχολικού εγχειριδίου εντάσσεται η συγκεκριμένη εργασία και ποιοι είναι οι στόχοι της συγκεκριμένης ενότητας; Πώς η εργασία που αναθέσατε συνδέεται με τη συγκεκριμένη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου;
3. Τι ακριβώς ζητήσατε και τι περιμένατε από τους μαθητές σας, όταν τους αναθέσατε αυτή την εργασία (γένος λόγου, κειμενικό είδος, επικοινωνιακές περιστάσεις κ.ά.);
4. Θέσατε κάποια συγκεκριμένα κριτήρια για την αξιολόγηση της εργασίας των μαθητών σας, πριν να την αναθέσετε σε αυτούς;
5. Εάν θέσατε κάποια κριτήρια, συνέβαλαν οι μαθητές σας στη διαμόρφωση αυτών των κριτηρίων;
6. Εάν διαμορφώσατε κάποια κριτήρια εσείς οι ίδιοι, τα κάνατε ρητά και σαφή στους μαθητές/στις μαθήτριες, πριν να παραγάγουν το κείμενο;
7. Ποια πλεονεκτήματα πιστεύετε ότι έχει το συγκεκριμένο μαθητικό κείμενο;
8. Πιστεύετε ότι ο μαθητής γνώριζε από πριν τι είδους κείμενο έπρεπε να παραγάγει, ανεξάρτητα από το εάν παρήγαγε ένα αποδεκτό κείμενο ή όχι;
9. Ποια από τα κριτήρια που θέσατε πληροί το συγκεκριμένο μαθητικό κείμενο και σε ποιο βαθμό;
10. Ποια μειονεκτήματα/προβλήματα πιστεύετε ότι έχει το συγκεκριμένο μαθητικό κείμενο;
11. Ποιες παρατηρήσεις/ διορθώσεις κάνατε στον/στην μαθητή/τρια σας;
12. Για ποιους λόγους πιστεύετε ότι ο/η μαθητής/τρια κατόρθωσε ή δεν κατόρθωσε να παραγάγει ένα κείμενο που να πληροί τα κριτήρια που θέσατε;
13. Χρησιμοποιήσατε τα ίδια κριτήρια για τα κείμενα που παρήγαγαν όλοι οι μαθητές; Ποιοί άλλοι παράγοντες ενδέχεται να επηρέασαν τον τρόπο ή τα κριτήρια αξιολόγησης του κειμένου του συγκεκριμένου μαθητή/της συγκεκριμένης μαθήτριας;
14. Χρησιμοποιήσατε κάποιους εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης των μαθητικών κειμένων (αυτοαξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση κ.ά.);
15. Σε ποιο βαθμό και με ποιο τρόπο πιστεύετε ότι υποστηρίχθηκαν μαθησιακά οι μαθητές/οι μαθήτριές σας από την αξιολόγηση του κειμένου τους από εσάς;

16. Με ποιον άλλο τρόπο νομίζετε ότι θα μπορούσατε να βοηθήσετε τους μαθητές/τις μαθήτριές σας να παραγάγουν αποδεκτά σχολικά κείμενα στο μέλλον;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5: Εσχάρα παρατήρησης στη σχολική τάξη

ΣΧΟΛΕΙΟ:

ΤΑΞΗ:

ΔΙΔΑΣΚΟΥΣΑ:

ΗΕΡΟΜΗΝΙΑ:

ΔΙΔ. ΩΡΑ:

ΔΙΔ. ΕΝΟΤΗΤΑ:

Οργάνωση του χώρου στη σχολική τάξη	θέση-κινήσεις εκπαιδευτικού:		
	θέση-κινήσεις μαθητών/τριών:		
Ταξινόμηση στον σχολικό χώρο	Ισχυρή	Μέτρια	Ασθενής
Κατανομή σχολικού χρόνου: Είδος και διαδοχή δραστηριοτήτων			
Ταξινόμηση σχολικού χρόνου	Ισχυρή	Μέτρια	Ασθενής
Επίπεδο δυσκολίας δραστηριοτήτων	Μεγάλη	Μέτρια	Μικρή
Γνώσεις/Δεξιότητες που προσπαθεί να καλλιεργήσει η εκπαιδευτικός	Διαδικασίες/μέθοδοι - Συχνότητα		
	α. ανάγνωση		
	β. κατανόηση προφορικού λόγου		
	γ. κατανόηση γραπτού λόγου		
	δ. παραγωγή προφορικού λόγου		
	ε. παραγωγή γραπτού λόγου		
	στ. κριτική σκέψη		
	ζ. άλλες		

Ρητότητα κριτηρίων με τα οποία επιλέγεται η γνώση	Μεγάλη	Μέτρια	Μικρή
Ρυθμός διδασκαλίας	Γρήγορος	Μέτριος	Αργός
Συνδέσεις της Γλωσσικής Διδασκαλίας με άλλα γνωστικά αντικείμενα.	Δραστηριότητες -Μέθοδοι που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός		Βαθμός ανταπόκρισης των μαθητών Μεγάλος: Μέτριος: Μικρός:
Συνδέσεις του αναλυτικού προγράμματος της Γλωσσικής Διδασκαλίας με την καθημερινή ζωή των μαθητών	Δραστηριότητες -Μέθοδοι που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός		Βαθμός ανταπόκρισης των μαθητών Μεγάλος: Μέτριος: Μικρός:

Εξοικείωση των μαθητών/-τριών με την ορολογία του μαθήματος	Μεγάλη: Μέτρια: Μικρή:	Πρακτικές εξοικείωσης με την ορολογία:
Χρήση επεξεργασμένου γλωσσικού κώδικα από τους μαθητές/ τις μαθήτριες	Συχνή/πολύ συχνή: Σπάνια: Καθόλου: Σχόλια -παραδείγματα:	Μέτρια συχνότητα:
Χρήση επεξεργασμένου γλωσσικού κώδικα από την εκπαιδευτικό	Συχνή/πολύ συχνή: Σπάνια: Καθόλου: Σχόλια-παραδείγματα:	Μέτρια συχνότητα:
Αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη: Συχνότητα επικοινωνίας μεταξύ εκπ/κού και μαθητών/τριών: Συχνότητα επικοινωνίας μεταξύ μαθητών/τριών:	Πολύ μεγάλη/ος Μέτρια/ος	Μεγάλη/ος Μικρή/ός Καθόλου

<p>Βαθμός ρύθμισης της επικοινωνίας από την εκπαιδευτικό:</p> <p>Βαθμός ρύθμισης της επικοινωνίας από τους μαθητές/τις μαθήτριες: (Ποιος παίρνει την πρωτοβουλία να κάνει ερωτήσεις);</p>	
<p>Συχνότητα χρήσης αφηγηματικού λόγου: α. από την εκπαιδευτικό-αντιδράσεις των μαθητών/τριών β. από τους μαθητές/τις μαθήτριες</p>	<p>Μεγάλη Μικρή</p> <p>Μέτρια</p> <p>Παραδείγματα-σχόλια:</p>
<p>Συχνότητα χρήσης αναλυτικού λόγου (και επιχειρηματολογία): α. από την εκπαιδευτικό β. από τους μαθητές/τις μαθήτριες</p>	<p>Μεγάλη Μικρή</p> <p>Μέτρια</p> <p>Παραδείγματα-σχόλια:</p>
<p>Ρητότητα κριτηρίων αξιολόγησης</p>	<p>Μεγάλη: Μικρή:</p> <p>Μέτρια:</p>
<p>Τεχνικές μέσα με τα οποία τα κριτήρια γίνονται σαφή</p>	
<p>Βαθμός κατάκτησης των κανόνων αναγνώρισης από τους μαθητές/τις μαθήτριες</p>	<p>Μεγάλος: Μικρός:</p> <p>Μέτριος:</p>

Βαθμός κατάκτησης των κανόνων πραγμάτωσης από τους μαθητές/τις μαθήτριες	Μεγάλος: Μικρός:	Μέτριος:
Πρακτικές με τις οποίες η εκπαιδευτικός βοηθά τους μαθητές/τις μαθήτριες να κατακτήσουν τους κανόνες αναγνώρισης και πραγμάτωσης (εκτός από τη ρητότητα των κριτηρίων)		
Διαδικασίες αξιολόγησης των μαθητικών (γραπτών και προφορικών) κειμένων από την εκπαιδευτικό		
Αντιδράσεις των μαθητών/μαθητριών στην αξιολόγηση των κειμένων τους		
Άλλες πρακτικές ενσωμάτωσης		
Άλλες πρακτικές αποκλεισμού		
Άλλες παρατηρήσεις		

Πληροφορίες για το προφίλ της τάξης από την εκπαιδευτικό:

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6: Πλαίσιο ανάλυσης των ρυθμιστικών λόγων

Ρυθμιστικοί λόγοι (Regulative discourses)	Παραλλαγές των ρυθμιστικών λόγων	Παραδείγματα
Ο ρυθμιστικός λόγος της συμπερίληψης (inclusion)	<p>Η συμπερίληψη ως ενσωμάτωση και αφομοίωση από την κυρίαρχη ομάδα/κουλτούρα</p>	<p>1. Ο/Η ερωτώμενος/η μιλά για την ανάγκη υιοθέτησης της ελληνικής κουλτούρας και νοοτροπίας από τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο. 2. Εκφράζει ρητά ή συγκαλυμμένα την απαξίωσή του/της για το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών. 3. Αντιμετωπίζει τα άτομα ή τις ομάδες με μεταναστευτικό υπόβαθρο ως απειλή για την ελληνική κοινωνία, 4. Θωρεί τη συμπερίληψη μέσο διατήρησης της κοινωνικής συνοχής, αποφυγής της βίας κ.ά.</p>
	<p>Η συμπερίληψη ως ψυχολογική υποστήριξη και «θεραπεία» των «τραυμάτων» των μαθητών</p>	<p>1. Ο/Η ερωτώμενος/η στοχεύει στην συναισθηματική και ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους. 2. Τονίζει την ανάγκη προστασίας των μαθητών από τους κινδύνους του κοινωνικού και αστικού περιβάλλοντος (από την ένταξη σε ομάδες με παραβατική συμπεριφορά, τη χρήση ναρκωτικών ουσιών κ.ά.).</p>
	<p>Η συμπερίληψη ως αναγνώριση της διαφοράς, ενδυνάμωση της «φωνής» των μαθητών και</p>	<p>1. Ο/Η ερωτώμενος/η δηλώνει ότι αναγνωρίζει και αποδέχεται την κοινωνική, εθνοτική και πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών. 2.</p>

	<p>ενίσχυση της συμμετοχής τους στις εκπαιδευτικές διαδικασίες</p>	<p>Ενθαρρύνει τους μαθητές να διατηρήσουν και να εκφράσουν την ταυτότητά τους (π.χ. τη γλώσσα καταγωγής τους). 3. Προσπαθεί να ενισχύσει την ελεύθερη έκφραση των μαθητών και τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.</p>
<p>Ο ρυθμιστικός λόγος της επιτελεσματικότητας (performativity)</p>		<p>Ο/Η ερωτώμενος/η περιγράφει άμεσα ή έμμεσα ένα πρότυπο «καλού παγκόσμιου/εκπαιδευτικού» με τα εξής χαρακτηριστικά: 1. Γνωρίζει άριστα το αντικείμενό του, αλλά και τη διδακτική της Γλώσσας και τις παιδαγωγικές θεωρίες. 2. Χρησιμοποιεί ψηφιακά μέσα και σύγχρονες τεχνικές (π.χ. ιδεοθύελλα, παγωμένη εικόνα) και μεθόδους διδασκαλίας (κυρίως συνεργατικές). 3. Αναπτύσσεται διαρκώς επαγγελματικά (επιμορφώνεται και επανακαταρτίζεται διαρκώς).</p>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7: Πλαίσιο ανάλυσης των ταξινομήσεων και των περιχάραξεων

Ταξινόμηση (Classification)		Τιμές της ταξινόμησης	Περιχάραξη (Framing)		Τιμές της περιχάραξης
Μόνωση μεταξύ λόγων (discourses)	Μεταξύ της Γλωσσικής Διδασκαλίας και των άλλων σχολικών αντικειμένων	Ισχυρή (T⁺) Ο/Η εκπαιδευτικός δε χρησιμοποιεί έννοιες που προέρχονται από άλλα σχολικά αντικείμενα και δε μεταφέρει γνώσεις από άλλα σχολικά αντικείμενα στο γλωσσικό μάθημα.	Έλεγχος των διδασκτικών κανόνων από τον/την εκπαιδευτικό	Κανόνων επιλογής	Ισχυρή (Π⁺) Ο/Η εκπαιδευτικός ελέγχει σε μεγάλο βαθμό τη γλωσσική γνώση που μεταδίδεται και προσκτάται στη σχολική τάξη (π.χ. δε ζητάει από τους μαθητές/τις μαθήτριες να επιλέξουν κείμενα του σχολικού εγχειριδίου ή/και να φέρουν στην τάξη μαθησιακό υλικό που έχουν επιλέξει οι ίδιοι).
					Ασθενής (Π⁻) Οι μαθητές/μαθήτριες με δική τους πρωτοβουλία ή κατόπιν παρότρυνσης από τον/την

					<p>εκπαιδευτικό φέρνουν στην τάξη μαθησιακό υλικό που έχουν επιλέξει οι ίδιοι/ες. Αναδεικνύουν κάποιο θέμα δικού τους ενδιαφέροντος και προκαλούν συζήτηση στην τάξη.</p>
		<p>Ασθενής (Γ)</p> <p>Ο/Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί έννοιες που προέρχονται από άλλα σχολικά αντικείμενα και μεταφέρει γνώσεις από άλλα σχολικά αντικείμενα στο γλωσσικό μάθημα.</p>		Κανόνων διαδοχής	<p>Ισχυρή (Π⁺)</p> <p>Ο/Η εκπαιδευτικός ελέγχει σε μεγάλο βαθμό τη διαδοχή των διδακτικών/μαθησιακών δραστηριοτήτων.</p>
					<p>Ασθενής (Π)</p> <p>Οι μαθητές ελέγχουν σε μεγάλο βαθμό τη διαδοχή των διδακτικών/μαθησιακών δραστηριοτήτων (π.χ. Ζητώντας από τον/την εκπαιδευτικό να αλλάξει η σειρά των διαδικασιών).</p>

	Μεταξύ της σχολικής (γλωσσικής) γνώσης και της (γλωσσικής) γνώσης που προέρχεται από την καθημερινή ζωή	<p>Ισχυρή (Γ⁺)</p> <p>Ο/Η εκπαιδευτικός δε συνδέει το γλωσσικό μάθημα με τις καθημερινές κοινωνικές, πολιτισμικές και γλωσσικές εμπειρίες των μαθητών (π.χ. αναφορές σε γεγονότα, συνήθειες, χρήσεις της γλώσσας που προέρχονται από την καθημερινή ζωή των μαθητών στο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον τους).</p>		Κανόνων βηματισμού	<p>Ισχυρή (Π⁺)</p> <p>Ο/Η εκπαιδευτικός ελέγχει σε μεγάλο βαθμό τον ρυθμό της παιδαγωγικής επικοινωνίας.</p>
		<p>Ασθενής (Γ⁻)</p> <p>Ο/Η εκπαιδευτικός συνδέει σε μεγάλο βαθμό το γλωσσικό μάθημα με τις καθημερινές κοινωνικές, πολιτισμικές και γλωσσικές εμπειρίες των μαθητών (π.χ. αναφορές σε γεγονότα, συνήθειες, χρήσεις της γλώσσας</p>		Κανόνων αξιολόγησης	<p>Ασθενής (Π⁻)</p> <p>Οι μαθητές/μαθήτριες ελέγχουν σε μεγάλο βαθμό τον ρυθμό της παιδαγωγικής επικοινωνίας (π.χ. Ζητώντας από τον/την εκπαιδευτικό να επιταχύνει ή να επιβραδύνει τον ρυθμό, παίρνοντας τον λόγο και παρακωλύοντας/καθυστερώντας τη διδασκαλία).</p>
		<p>Ασθενής (Γ⁻)</p> <p>Ο/Η εκπαιδευτικός συνδέει σε μεγάλο βαθμό το γλωσσικό μάθημα με τις καθημερινές κοινωνικές, πολιτισμικές και γλωσσικές εμπειρίες των μαθητών (π.χ. αναφορές σε γεγονότα, συνήθειες, χρήσεις της γλώσσας</p>		Κανόνων αξιολόγησης	<p>Ισχυρή (Π⁺)</p> <p>Ο/Η εκπαιδευτικός ορίζει τα κριτήρια αξιολόγησης των μαθητικών κειμένων.</p>

		που προέρχονται από την καθημερινή ζωή των μαθητών στο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον τους).			
					Ασθενής (Π) Οι μαθητές ορίζουν τα κριτήρια αξιολόγησης των κειμένων τους (π.χ. αποφαίνονται αν μια εργασία συμμαθητή τους είναι καλή ή όχι με βάση τις εμπειρίες τους).
	Μεταξύ γνώσεων/θεματικών ενοτήτων εντός του σχολικού αντικειμένου της Γλωσσικής Διδασκαλίας	Ισχυρή (Γ⁺) Ο/Η εκπαιδευτικός συνήθως δε μεταφέρει (ή μεταφέρει πολύ σπάνια) στο μάθημα γνώσεις από άλλες θεματικές ενότητες του σχολικού αντικειμένου της Γλωσσικής Διδασκαλίας.	Έλεγχος των ιεραρχικών κανόνων από τον/την εκπαιδευτικό	Αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών	Ισχυρή (Π⁺) Ο/Η εκπαιδευτικός ελέγχει σε μεγάλο βαθμό την αλληλεπίδραση ή του/της με τους μαθητές (ποιος θα μιλήσει, πότε και πόσο θα μιλήσει).
		Ασθενής (Γ⁻) Ο/Η εκπαιδευτικός μεταφέρει πολύ συχνά στο μάθημα γνώσεις από άλλες θεματικές ενότητες του σχολικού αντικειμένου της Γλωσσικής			

		Διδασκαλίας.			
Μόνωση μεταξύ χώρων (spaces)	Μεταξύ του χώρου του εκπαιδευτικού και του χώρου των μαθητών	Ισχυρή (Γ⁺) Ο/Η εκπαιδευτικός παραμένει στην έδρα ή μπροστά στον σχολικό πίνακα και οι μαθητές στα θρανία τους σε σαφώς οριοθετημένο χώρο.			Ασθενής (Π) Οι μαθητές ελέγχουν σε μεγάλο βαθμό την αλληλεπίδραση ή τους με τον/την εκπαιδευτικό (αν θα μιλήσουν, τότε και πόσο θα μιλήσουν).
		Ασθενής (Γ⁻) Ο/Η εκπαιδευτικός κινείται μεταξύ των θρανίων ή κάθεται στα θρανία των μαθητών ή/και οι μαθητές κινούνται ή κάθονται στην έδρα ή μπροστά από τον σχολικό πίνακα.	Αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών	Ισχυρή (Π⁺) Ο/Η εκπαιδευτικός ελέγχει σε μεγάλο βαθμό την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών (ποιος θα μιλήσει με ποιον, πόσο και πόσο θα μιλήσει).	
	Μεταξύ των χώρων διαφορετικών μαθητών			Ασθενής (Π) Οι μαθητές ελέγχουν σε μεγάλο βαθμό τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση (ποιος θα μιλήσει με ποιον, πόσο και πόσο θα μιλήσει).	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 8: Πλαίσιο ανάλυσης των νοηματικών προσανατολισμών, των μορφών λόγου και των μορφών του παιδαγωγικού κώδικα

Νοηματικός Προσανατολισμός	Μορφή Λόγου	Μορφή Παιδαγωγικού Κώδικα
Εσωστρεφής (ΝΠ ^{εσ})	Κάθετος Λόγος (Vertical Discourse)	Επεξεργασμένος Κώδικας (Elaborated Code)
<p>Ο/Η εκπαιδευτικός καλλιεργεί πολύ συχνά ανεξάρτητες από το τοπικό πλαίσιο γλωσσικές γνώσεις και ανώτερες γλωσσικές δεξιότητες: 1. ικανότητα ανάπτυξης επιχειρηματολογίας-αιτιολόγησης μιας κρίσης. 2. ικανότητα γενίκευσης-αφαίρεσης (αναγνώρισης του επικοινωνιακού πλαισίου στο οποίο ταιριάζει ένα συγκεκριμένο ύφος ομιλίας κ.ά.). 3. ικανότητα κριτικής προσέγγισης κειμένων (εντοπισμού της οπτικής γωνίας του γράφοντος, σύνδεσης ενός κειμένου με το συγκεκριμένο/περικείμενό του κ.ά.). 4. ικανότητα αναγνώρισης και λειτουργικής αξιοποίησης της μεταγλώσσας του αντικειμένου (των γλωσσολογικών όρων). 5. ικανότητα αναγνώρισης των βασικών χαρακτηριστικών των κειμενικών ειδών (δημοσιογραφικού άρθρου, ομιλίας κ.ά.) και των γενών λόγου (π.χ. αφήγησης, περιγραφής), καθώς και λειτουργικής αξιοποίησής τους για την παραγωγή συγκεκριμένων κειμενικών ειδών και γενών λόγου. 6. ικανότητα παραγωγής αποτελεσματικού προφορικού και γραπτού λόγου σε ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις (που επιτυγχάνει τον σκοπό της επικοινωνίας). 7. ικανότητα χρήσης του επεξεργασμένου (σχολικού) γλωσσικού κώδικα (λόγιου λεξιλογίου, υποταγμένου λόγου κ.ά.).</p>		
Εξωστρεφής (ΝΠ ^{εξ})	Οριζόντιος Λόγος (Horizontal Discourse)	Περιορισμένος Κώδικας (Restricted Code)
<p>Ο/Η εκπαιδευτικός: 1. Καλλιεργεί πολύ συχνά στοιχειώδεις γλωσσικές γνώσεις και δεξιότητες (π.χ. ικανότητα ανάπτυξης μιας πρότασης και μιας παραγράφου, κατανόησης ενός απλού κειμένου κ.ά.). 2. Διαχειρίζεται συγκεκριμένες (γλωσσικές) εμπειρίες των μαθητών/τριών που προέρχονται από το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον τους, με τρόπο που δεν οδηγεί στη γενίκευση και την αφαίρεση (π.χ. στην αναγνώριση του επικοινωνιακού πλαισίου στο οποίο ταιριάζει ένα συγκεκριμένο ύφος ομιλίας). 3. Δεν καλλιεργεί την ικανότητα επιχειρηματολογίας και αιτιολόγησης μιας κρίσης. 4. Δεν καλλιεργεί την ικανότητα κριτικής προσέγγισης κειμένων (εντοπισμού της οπτικής γωνίας του γράφοντος, σύνδεσης ενός κειμένου με το συγκεκριμένο/περικείμενό του κ.ά.). 5. Δεν διδάσκει συστηματικά τους γλωσσολογικούς όρους (τη μεταγλώσσα), με τρόπο που να επιτρέπει τη λειτουργική αξιοποίησή της. 6. Δεν καλλιεργεί την ικανότητα αναγνώρισης των βασικών χαρακτηριστικών των κειμενικών ειδών (δημοσιογραφικού άρθρου, ομιλίας κ.ά.) και των γενών λόγου (π.χ. αφήγησης, περιγραφής), καθώς και την ικανότητα</p>		

λειτουργικής αξιοποίησής τους για την παραγωγή συγκεκριμένων κειμενικών ειδών και γενών λόγου. 7. Δεν καλλιεργεί τον προφορικό και γραπτό λόγο των μαθητών/τριών, με σκοπό την παραγωγή αποτελεσματικών κειμένων ενταγμένων σε ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις. 8. Δεν καλλιεργεί την ικανότητα χρήσης από τους μαθητές/τις μαθήτριες του επεξεργασμένου (σχολικού) γλωσσικού κώδικα (λόγιου λεξιλογίου, υποταγμένου λόγου κ.ά.) ή/και ο ίδιος/η ίδια χρησιμοποιεί συστηματικά έναν περιορισμένο γλωσσικό κώδικα (καθημερινό λεξιλόγιο, παρατακτική σύνδεση των προτάσεων κ.ά.).